ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO

FORMACIÓN Y ESCUELA SECUNDARIA
CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE JALISCO

CUADERNO 2

Modos, condiciones y narraciones de enseñanza en secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara

AUTORES

Víctor Manuel Ponce Grima
María de los Remedios Rodríguez García
Beatriz Elena García Fernández

AUTORIDADES DE LA ENSJ

Víctor Manuel de la Torre Espinoza, Director

Alfonso López y Herrera Galván, Subdirector Académico

Héctor Alejandro YemeYeme, Coordinador de Docencia

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Víctor Manuel Ponce Grima
Coordinador de Investigación
Clara Campos Arciniega
María del Carmen Fernández Neri
Gregorio Razura Villegas
Rosa Araceli Sánchez Robles
María Rodríguez García
Beatriz Elena García Fernández

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima	Escuela Normal Superior de Jalisco -SEJ
Dr. Luis Felipe Gómez	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
Dr. Horacio Ademar Ferreyra	Universidad Católica de Córdoba-Argentina
Dra. María Bertha Fortoul Olliver	Universidad la Salle, México
Dra. Martha Vergara Fregoso	Universidad de Guadalajara
Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo	Directora de la División de Estudios de Posgrado. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Guadalajara
Dra. Gabriela Flores Talavera	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio-ITEC
Mtro. Miguel Ángel Pérez Reynoso	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Guadalajara
Mtro. Jorge Antonio Alfaro Rivera	Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Mtro. José Luis Martínez Rosas	Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Corrección de Estilo y Diseño
Dra. Beatriz Elena García Fernández

ISBN 978-607-96125-0-4

Secretaría de Educación Jalisco. Escuela Normal Superior de Jalisco. Enero de 2013

Tabla de contenido

Introducción 5

Capítulo 1 7

Narración de las prácticas docentes 7

Capítulo 2 13

Prácticas de enseñanza exitosas 13

y no exitosas 13

en la escuela secundaria 13

2.1Tipos de prácticas no exitosas 17

Práctica de ciencias 20

Práctica de historia 21

Práctica de mecanografía 22

Práctica de Cívica y Ética 22

Práctica de Física 23

Reflexiones comparativas de las prácticas no exitosas 24

2.2 Tipos de prácticas exitosas 26

Práctica de Biología 26

Práctica exitosa de historia 27

Práctica exitosa de Matemáticas 28

Práctica exitosa de Español 29

Reflexiones comparativas de los casos exitosos 31

3.El contexto de las prácticas en las escuelas secundarias 33

3.1 La situación de la escuela secundaria en México 34

3.2 La Reforma integral reducida a lo curricular 36

Conclusiones generales 41

Referencias 43

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al apoyo de la Dirección de la Escuela Normal Superior de Jalisco, y la colaboración de los estudiantes de los grupos de español, así como del integrado por las especialidades de inglés, física y química del segundo semestre de la normal (Febrero/julio de 2012). En particular deseamos agradecer a los siguientes estudiantes:

Arévalo Amezcua Miryam
Buenrostro Ruiz Mariana
Chávez Díaz Lenin
Correa LandínCeleneVianney
Fregoso Ron María Concepción
González de la Lima Fanny
González Martínez Elizabeth
Guerrero Pérez Gabriela
Jasso Llamas SeleneVianey
Jiménez Chávez Adrián
Medina Morales Jazmín
Rodríguez Esquivel Sergio
Romero Chávez Brenda
Santiago Álvarez Teresa
Valencia Romero Josué

Reconocemosel apoyo del maestro Subdirector Académico Héctor YemeYeme, por sus aportaciones en las versiones preliminares de la presente obra.

Introducción

Esta aventura de conocimiento surgió de las actividades de observación de la práctica que los estudiantes del segundo semestre de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) llevaron a cabo en diversas escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Con los trabajos que presentaron los estudiantes, como producto de sus visitas, se logró construir descripciones de prácticas cotidianas de los profesores de secundaria.

Con la intención de cuidar la calidad de los trabajos de los estudiantes, uno de los investigadores, profesor de los alumnos del curso "La Enseñanza en la Escuela Secundaria. Cuestiones Básicas I", les planteó que durante la visita a las escuelas secundarias tuvieran cuidado con la construcción de los tipos de discurso. Les propuso que deberían centrarse en la enunciación descriptiva de las prácticas docentes observadas. No se les impidió valorar, sino que estas deberían estar vinculadas a la descripción de las actividades del profesor de secundaria. Esta tarea fue apoyada por su asesor de Observación y Práctica Docente (OPD)[1].

El profesor e investigador trabajó con ellos la distinción entre los discursos descriptivos de los valorativos. Los propósitos fueron, en primer lugar, que los futuros profesores adquieran la capacidad del autocontrol en sus escritos y que distinguieran cuándo están describiendo y cuándo están enunciando juicios de valor sin sustento alguno; en segundo lugar, se consideró que esta actividad apoya al estudiante en el conocimiento de las prácticas de los docentes de la escuela secundaria, al ayudarles a analizar e interpretar los acontecimientos que se generaran durante la interacción de los profesores con sus alumnos en cualquiera de las asignaturas que les tocara observar. Los productos finales fueron los insumos principales para dar estructura a la presente investigación.

Recordemos que uno de los supuestos de los planes y programas de estudio de la formación de nuevos profesores de las escuelas normales en México, se refiere al profesional práctico reflexivo. De acuerdo con Schön (1998) este se apropia de cierto "*saber hacer*" que no es traducible directamente en saber, o en conocimiento declarativo, y que por su naturaleza no puede enseñarse en los centros de educación superior. Este se

[1] En este sentido cabe agradecer el apoyo del profesor Víctor Ponce Gallo

realiza y se aprende en la práctica*in situ*. Por esas razones, la formación de nuevos profesores demanda actividades de observación y práctica en la escuela secundaria.

Lo anterior también ocurre en la formación de otros profesionales, aunque cada una de ellas contiene sus condiciones particulares. Por ejemplo, las prácticas de los médicos son menos difusas, poseen reglas más estandarizadas; mientras que la práctica de los profesores se realiza en condiciones sociales más abiertas.

Cuando el equipo de investigación leyó las primeras descripciones de los estudiantes de la normal, se identificaron sobre todo casos poco exitosos. En la medida en que avanzó el trabajo pudo hacerse evidente que no existía un solo tipo, sino una gran diversidad de actuaciones docentes.

Cabe aclarar que no todos los documentos enviados por los estudiantes fueron seleccionados, sino que se eligieron los mejores, considerando los detalles descriptivos acerca de los sucesos de las prácticas de los docentes observados. En el primer capítulo se expone la conceptualización y teorización en torno a la *narración de las prácticas*; su propósito es comprender la naturaleza de las aportaciones de los estudiantes de la normal, con respecto a las prácticas de enseñanza que llevan a cabo profesores de las escuelas secundarias visitada; en el segundo capítulo, se exponen las narraciones clasificadas como exitosas o no exitosas incluyendo algunas interpretaciones.

Como se ha venido comentando se encontró un mayor número de casos de prácticas poco exitosas. Sin embargo, se tiene la convicción de que estas no son atribuibles solo y directamente al profesor, sino a las condiciones en las que se llevan a cabo, es decir, son consecuencia del contexto donde se efectúan. La tesis principal que se expone en la tercera y última parte de esta investigación consiste en afirmar que en la escuela secundaria subsisten condiciones estructurales, que asociadas al contexto social y familiar, determinan las prácticas de enseñanza.

Capítulo 1

Narración de las prácticas docentes

En este primer capítulo, se conceptualiza la narrativa como estrategia de indagación, de reflexión y mejora de la práctica docente. Como ya se comentó en la parte introductoria, las narraciones de los estudiantes de la ENSJ fueron recuperadas para abrir un campo de investigación en torno a la actuación en la enseñanza de los profesores de secundaria. Se pretende aportar conocimiento sobre las formas de enseñanza que imperan en las escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajarayque esta información contribuya mejorar los procesos formativos ya que es necesario conocer las brechas que existen entre las prácticas de los docentes en servicio y las de los profesores en formación.

Los estudiantes de segundo semestre de la normal proporcionaron sus narraciones con respecto de lo que observaron durante las visitas a las escuelas secundarias. Mientras que para los formadores de profesores, estas producciones escritas, interpelan y plantean algunas cuestiones como ¿Qué observan los estudiantes?, ¿Porqué observan eso? y ¿eso que observan cómo impacta a su formación? Se trata de cuestiones que deben analizarse por los colectivos en los espacios de formación de los formadores, para orientar mejor a los estudiantes y en consecuencia logren realizar prácticas más exitosas, que incidan en el logro educativo.

Se asume la invitación de Torres (2009) al estudio de las prácticas educativas cotidianas desde la narración, o lo que llama “poesías del detalle”, las cuales incluyen aspectos explícitos e implícitos, lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto.

Los textos narrativos de los futuros profesores de la normal, cuentan historias acerca de lo que hacen los docentes de secundaria y precisan las circunstancias en las que están insertas. Su contenido asiste a la reflexión personal y colectiva sobre la actuación docente; con la intención de que se analice y sea un referente para la toma de decisiones de los directivos y responsables de las políticas educativas, las reformas y la atención de las necesidades de este nivel educativo.

Se espera que la presentación de estas primeras narrativas logren motivar a otros estudiantes y profesores de la ENSJ, para que documenten lo que pasa en los contextos en donde se realizan las jornadas de observación y práctica, para que las autoridades competentes puedan tener a la mano información que ilustre la situación que impera en el contexto educativo en la escuela secundaria, y puedan así tomar decisiones informadas en torno a la mejora de la enseñanza.

La presente investigación permite conocer, pero también acrecentar la reflexividad y la responsabilidad para mejorar la práctica, por parte de los propios actores de la escuela secundaria y de los futuros profesores. Comolo argumenta Torres (2009) la falta de reflexión de la actuación docente los hacen más inquilinos que "propietarios de su propia habilidad práctica".

Tanto la reflexión como la indagación de la práctica, reclaman la escritura narrativa. Por este medio se construye y reconstruye la interpretación de textos, para la representación de los fenómenos sociales, no en su relación de causa y efecto, sino en la significación de los episodios de la trama de la vida social cotidiana.

Los escritos de los estudiantes acercan a los lectores a lo que ocurre en las aulas de las escuelas secundarias. No dan cuenta de la totalidad, sino sólo de los fragmentos significativos, que desde la mirada y el interés particular de los estudiantes es capturada.

Una mínima reflexión teórica debería permitir entender que la observación está situada entre el interés particular y las capacidades cognoscitivas del observador, en este caso de los estudiantes de la normal; ésta implica la simultaneidad y el vértigo temporal de toda práctica, es decir, que en el transcurrir de la misma se llevan a cabo al mismo tiempo diversos acontecimientos, y éstos ocurren más rápido que la capacidad registradora del sujeto (Poggi, 2001). Por ello, hay quienes piensan que el acto interpretativo o hermenéutico, ocurre desde el momento de la observación, pues el observador es quien decide cuáles fenómenos son susceptibles de ser registrados (Ricoeur, 2002).

Las narraciones que compartieronlos estudiantes de la normal deben ser comprendidas en esas determinaciones de la observación. Relatan los acontecimientos significativos y delimitados por sus capacidades de registro. La narrativa de los estudiantes es una forma de lenguaje que captura las actuaciones educativas cotidianas de los docentes de secundaria. Para McEwan y Egan (2005) narrar trata de un lenguaje hilado, dispuesto para revelar el interior de la vida y los actos de los seres humanos. Apuestan su aplicación en educación para desentrañar el sentido, así como las emociones humanas que cobran vida en el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje.

Interesa pues a quienes participan en la presente investigación conocer las prácticas que ocurren en la secundaria. Se considera que el resultado de este estudio permitirá al lector docente o estudiante, comprender la cultura, las condiciones instituidas y las posibilidades de institucionalización de otras

tramas culturales. El lenguaje narrado facilita bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano, para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes, así como los marcos de la cultura que orientan la actuación individual y colectiva (Grimson, 2011).

Así pues, la narrativa ayuda a comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué se sigue cierto curso de acción y no otro (McEwan Hunter y EganKieran, 2005). Lo que se relata refiere un comienzo, un medio y fin, y los unifica en una serie de eventos organizados, sean estos *actos* verbales, símbolos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarnos (Gudmundsdottir, 2005), qué es lo que sucede, en este caso, en las escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

La potencia[2] de las narraciones de los futuros docentes puede conducir al corazón del saber pedagógico, el sentido y los valores que los maestros de secundaria otorgan al curriculum y a los textos que enseñan con toda su variedad y riqueza, complementadas a través de la actividad interpretativa y reflexiva por parte de los estudiantes y apoyadas por colegas de la coordinación de investigación de la normal.

Se coincide con Gudmundsdottir (2005) de que los relatos no son nunca copias del mundo, imágenes fotográficas, sino selecciones observacionales e interpretaciones de los investigadores y los estudiantes. Para la hermenéutica clásica comprender es reconstruir el texto, sólo entonces puede tener lugar una interpretación pedagógicamente significativa (Ricoeur, 2002, 2005).

También se coincide con Haroutunian-Gordon (2005) acerca de que la narrativa implica varias posibilidades: o bien contar historias acerca de uno mismo, de otras personas o relatar algo para destacar algún asunto. Evidentemente en el caso de este estudio se asume la narración que hacen los estudiantes acerca de la acción de otros, de los profesores de secundaria. Esta actividad está produciendo impactos profundos en los jóvenes que han experimentado la narrativa ya que les ha sorprendido lo que han observado y contado pues esos “cuentos” poseen semejanzas inéditas y diferencias inesperadas.

La narración es, por lo tanto, útil para el desarrollo reflexivo, la mejora de la actuación docente y la identificación de buenas prácticas. A partir de los supuestos de Schön acerca de la sabiduría práctica como la máxima virtud de un buen docente, Pendlebur y Shirley (2005) reconocen que en la enseñanza participan algunas relaciones, como razón e imaginación, experiencia e inocencia, argumentación clara y riqueza de relato; el respeto por los principios y la atención a los detalles. Para este autor, la narración comprometida juega un papel fundamental en la actuación correcta de los docentes, porque sólo a través del análisis contextual de las situaciones es posible darse cuenta de lo más sobresaliente,

[2] Se usa el término de potencia, por las aportaciones de los estudiantes de la normal que no siempre hemos sabido como reconocerlas y usarlas para ampliar el conocimiento.

elegir y corregir los mejores cursos de acción de la enseñanza, pero sobre todo porque a través de este medio se fortalece el raciocinio práctico y el equilibrio reflexivo.

La narrativa como investigación

La narrativa se ha utilizado como estrategia de investigación. Aunque McEwan (2005) advierte que no se trata de una tendencia aceptada ampliamente. Comúnmente la investigación en torno a la enseñanza se ha abordado desde la argumentación formal, el descubrimiento de la esencia y las estructuras sociales.

Para el autor citado, indagar la docencia o la enseñanza implica estudiarla en su contexto, como actividad intersubjetiva orientada a la comprensión de los procesos y el cambio de la práctica. La narración permite saber cómo surge y cómo se desenvuelve la práctica docente, esto es, que las prácticas ocurren en un tiempo y espacio históricos específicos.

La indagación de la narración implica resolver problemas hermenéuticos y lingüísticos, a través de la introducción de las operaciones necesarias para la comprensión y la interpretación de textos, en el sentido de Ricoeur (1996, 2002). Este considera que fijan los sentidos implícitos en las descripciones de las acciones y conforman un reservorio común de sentidos. La comprensión de las prácticas requiere descripciones de las acciones y de los usos del lenguaje, situados en el contexto de los relatos que ayudan a explicar cómo éstas han alcanzado su forma actual.

Las relatorías se utilizan también como historias para explorar lo real, pero también lo posible. Al relatar lo que es la enseñanza, se ven también comprometidas la necesidad de definir lo que puede llegar a ser. El propósito del raciocinio práctico no es sólo obtener una mejor interpretación de las prácticas docentes sino también cómo mejorarlas.

Por su parte Huberman (2005) emplea la narración en la investigación de la enseñanza. Utiliza diversos tipos (biográfica, individual y grupal) para estudiar los ciclos de vida profesional de los maestros. Este método es el medio más adecuado para captar cómo es que las personas construyen su autoconocimiento y han organizado su experiencia secuencial a lo largo del tiempo.

La investigación de Humerman (ibid) contribuyó en su momento al aumento de la propia conciencia de los participantes, lo que implicó poner distancia acerca de su vida profesional, claves fundamentales para la auto comprensión y el cambio. En el procedimiento de análisis se siguieron dos momentos. Primero se condensan las transcripciones de las biografías en unidades de sentido, y luego se vinculan a sistemas de sentido más amplios, como arquetipos, constructos y teorías. Trabajaron con 16 subgrupos del estudio conformados por cuatro grupos a partir de tres características: la experiencia docente, el sexo, y el nivel de enseñanza (secundario, intermedio y superior).

El autor citado encontró tipos de ciclos docentes. Al primero lo denominó *armonía recuperada.* Este contiene tres momentos: comienzo penoso, estabilización y experimentación. Este grupo está conformado por profesores de entre 5 y 10 años de experiencia; se destacó que la mitad de los informantes coincidieron en la sensación de ser superados por el trabajo, un permanente método de ensayo y error, vacilación entre el rigor y la permisividad excesivos, agotamiento, dificultades con la disciplina de los alumnos, miedo al juicio de los otros profesores y de los funcionarios, e intimidación por parte de algunos alumnos.

El segundo grupo de entre 11 y 19 años de experiencia, lo denominó de *revaluación*. En este encontró dos formas de resolución: los que la perciben como una segunda oportunidad y los que narran todo como definitivo, no aprecian las posibilidades de evolución en los años venideros. Destaca que contrario a la creencia popular en la profesión docente, la «reevaluación» en la mitad de la carrera no necesariamente implica crecimiento

Al tercer grupo lo denominó de *«renovación»,* pero que culminan con resultados tanto positivos como negativos. Estos conforman la trayectoria más representativa. Incluye al 40% de los maestros de tres categorías de experiencia: 1 a 10, 11 a 19, 20 a 29 y 39 años de experiencia. Una vez que los profesores se han consolidado en la profesión, pasan por una fase de renovación. Al final de este periodo se forman dos grupos, los que siguen mejorando y los que terminan con el *desencanto profesional*.

Además de la agrupación anterior, construye un modelo general para explicar los ciclos del profesorado. Los que tienen de 1 a 3 años de experiencia, pasan por una fase de supervivencia y descubrimiento. Cuatro de seis profesores logran la estabilización profesional. Entre los 7 y los 18 años, pasan primero por una fase de experimentación activa, y terminan con una revaloración personal. Entre los 19 y los 30 años pasan a la fase de serenidad, que en algunos casos termina en el conservadurismo. Finalmente entre los 31 y los 40 años o bien continúan en la etapa de la serenidad o en la amargura.

En la fase de balance, ocurren las dudas personales. Los síntomas van desde lo superficial hasta lo crítico, desde un deseo de reevaluar la vida profesional hasta un molesto sentido de rutina y una crisis existencial total entre permanecer en la profesión o dejarla. En la fase de serenidad lo fundamental es la gradual pérdida de energía y entusiasmo, que puede ser compensada por un mayor sentimiento de confianza y auto aceptación. En la etapa de conservadurismo nos encontramos de lleno con la “concentración defensiva”. Estos docentes se quejan mucho. Acusan a las nuevas generaciones de alumnos de que son menos disciplinados, están menos motivados, son «decadentes»; denuncian la imagen pública negativa de la educación, la índole laxista u optimista de los funcionarios docentes, la falta de compromiso con la profesión que cunde entre los colegas más jóvenes, etc. Hacia el final de la carrera profesional, ocurre la fase de indiferencia y de apartamiento.

Las fases y ciclos de la docencia, de acuerdo con los años de experiencia en la profesión pueden ser útiles para el estudio de los modos de las prácticas de los profesores de secundaria. Al menos como hipótesis de trabajo o de explicaciones preliminares.

Capítulo 2

Prácticas de enseñanza exitosas y no exitosas en la escuela secundaria

En este segundo capítulo se dan a conocer las narracionesde los estudiantes del segundo semestre de la Escuela Normal Superior de Jalisco, se respeta su autoría. Se aclara que aquellas que han sido seleccionadas se transcribieron tal y como fueron escritas, para respetar lo más posible el trabajo de los jóvenes.

Se recibieron 40 trabajos, 20 de la primera jornada y 15 de la segunda jornada de Observación de la Práctica Docente. Posteriormente se enviaron otros cinco. Del total se seleccionaron sólo 14, diez fueron clasificados como no exitosas y el resto como exitosas. Los criterios de selección dependieron de que las narraciones estuvieran centradas en la descripción de las actividades de los docentes de la escuela secundaria y en las reacciones de los estudiantes dentro del salón de clase. Las que no se incluyeron se debe a que estaban cargadas de interpretaciones valorativas o solo se refirieron al contexto escolar.

Para el estudio y análisis se siguió un proceso metodológico cualitativo o inductivo e interpretativo. Primero se presenta la textualidad de lo narrado, seguida de una breve interpretaciónpor parte de los investigadores. Al final de cada tipo de práctica (no exitosa o exitosa) se plantean algunas reflexiones, agrupadas por especialidad. El objetivo que orientó el estudio fue: *Conocer los tipos o modos de prácticas de los profesores de las secundarias que visitan los alumnos*.

Conceptualización de prácticas exitosas y no exitosas

Para la comprensión de este estudio fue necesario dar a conocer cómo deberán entenderse los conceptos de prácticas exitosas y no exitosas. La preocupaciónde los autores por clasificarlas reside en que se está juzgando la actuación de otros, lo que deberá porsupuesto asumirse desde un referente teórico. Por tal motivo se consideró importante incluir en este apartado, algunas de las principales discusiones teóricas de la investigación relativa a los conceptos señalados.

Una de las primeras decisiones asumidas fue la de analizar e interpretar las narraciones de las prácticas docentes desde un enfoque abierto y flexible. Se resolvió aplicar un enfoque inductivo en lugar de deductivo, alejado de prescripciones preliminares y cercanas a un

enfoque más fenomenológico. En adelante se presentan las principales discusiones al respecto.

El uso del término "exitoso" se ha utilizado desde hace más de dos décadas dentro de los movimientos de escuelas efectivas y de mejora escolar. Para ambos, una escuela es exitosa si cumple con los propósitos educativos, es decir, si logra una educación de calidad para todos, o al menos para la mayoría de los estudiantes del centro escolar. Sin embargo cada movimiento parte de posiciones epistemológicas y axiológicas distintas.

El movimiento de escuelas efectivas, a través del análisis comparativo de múltiples planteles escolares, buscó localizar los factores generales que inciden para que una escuela sea eficaz. Se confiaba en que la identificación de esos factores podría orientar a los gobiernos al diseño de mejores políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa de las escuelas (Murillo, 2003).

El movimiento de mejora escolar se opone al supuesto del movimiento de escuelas efectivas, de que existen elementos comunes en aquellas que logran mejorar sus resultados educativos. Arguye que los rasgos de una escuela efectiva no son los mismos para todas ya que, entra en juego el contexto en el que están insertas. Los investigadores que han decidido incursionar en la mejora de las instituciones educativas, no parten únicamente de las condiciones generales de las escuelas efectivas, sino de lo que en lo particular hace cada una, al estar situada en un contexto específico, para lograr buenos resultados educativos, pero que además sostenga el cambio (Hopkins y Lagerweij, 1997; Hargreaves y Fink, 2008).

Para este estudio se decidió asumir la postura de la mejora, más que el de eficacia. En ese sentido, no se busca proponer las variables universales de las prácticas docentes exitosas para extrapolar las de manera prescriptiva para cualquier forma de enseñanza. Lo que se persigue es interpretar las claves internas de cada caso, los criterios particulares que hacen a cada práctica narrada como exitosa o no exitosa.

Al rastrear los estudios sobre las prácticas de enseñanza, se encontraron múltiples maneras de calificarlas utilizando distintos términos como: exitosas, buenas prácticas (good or bad practice) o prácticas efectivas. Los criterios teóricos de clasificación y calificación son diversos; se emplean desde teorías o modelos de la calidad total, análisis de input-procesos-resultados, de eficacia y eficiencia en procesos y resultados, análisis de cada momento de la acción docente (preactoral o de planeación, durante la acción y de los resultados educativos) o el análisis situado, es decir, de sus condiciones internas y del contexto sociocultural donde se lleva a cabo. Los propósitos de esos enfoques también difieren, unos pretenden identificar su naturaleza para aprender qué hacen los profesores exitosos y para comprender las situaciones en las que están insertas; otros para introducirlos en los procesos de formación de docentes o directivos o para proponer criterios generales o políticas que orienten la actuación de los profesores hacia las "buenas prácticas" (Zabalza, 2012).

Luego del repaso de las tendencias al respecto, se decidió partir de algunos supuestos generales para el análisis, interpretación y discriminación de las narraciones que aportaron los estudiantes. En primer lugar se consideró que en las escuelas secundarias ocurren prácticas exitosas y otras no tanto y, que existen diversas formas de buenas y de no tan buenas formas de enseñanza. En segundo lugar se planteó que cualquier práctica docente, exitosa o no, es una experiencia interactiva, un encuentro cara a cara (Schütz, 1993; De la Garza y Leyva, 2012). En los casos "exitosos", los profesores poseen estilos específicos y llevan a cabo actividades de interacción que les permiten comunicarse con sus alumnos; por el contrario, los docentes "no exitosos" carecen de esa habilidad o al menos no la mostraban o no la hacían evidente durante su actuación en el aula (Cubero, 2005).

Durante el proceso de análisis y selección de narraciones se establecieron algunos criterios generales para discriminar las prácticas exitosas de las no exitosas. Posteriormente, al estudiar los casos, se descubrió que los casos "exitosos" o "no exitosos" lo eran por diversas razones.

Por lo anterior, la clasificación realizada de prácticas docentes no exitosas o exitosas que aquí se presentan, no estuvo orientada por criterios normativos, ni en razón con alguna teoría de la enseñanza o de aprendizaje, o por "principios o protocolos establecidos de antemano" que se utilizaran para dictar a los profesores mandatos acerca de cómo deben de actuar ni hacer las cosas. Se coincidió con Zabalza (2012: 3), que:

> Ninguna práctica es buena en todos sus componentes. Ningún profesor/a es un compendio de buenas prácticas. Más bien, dentro de la multitud de acciones que los profesionales llevamos a cabo, podemos identificar algunas que son merecedoras de la consideración de buenas prácticas.

Una buena práctica es siempre en un contexto y bajo ciertas condiciones. Ornelas (2005) opina que es difícil conceptualizar una buena práctica, pero cuando uno la encuentra la puede identificar. Para este autor se trata de un concepto elusivo. El criterio que emplea este es el de relevancia, es decir, es una buena práctica por el contexto en que se ubica.

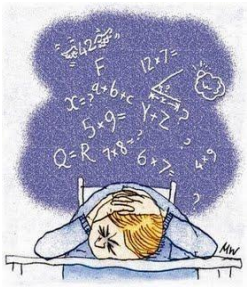
> Por ejemplo, en una institución de elite, donde los padres pagan colegiaturas altas, las instalaciones y los equipos son modernos y los docentes reciben salarios y estímulos apropiados, lo más probable es que los servicios que entrega sean de calidad, mas no es un testimonio de equidad… En consecuencia, una buena práctica debe ser pertinente a las necesidades de los sujetos a quienes desea servir y consecuente con los fines que persigue (Ornelas, 2005: 21).

Por lo anterior se puede inferir el hecho de que no existen prácticas perfectas, sino adecuadas formas de asimilación a las condiciones del entorno que permite la mejora permanente de los procesos educativos (Zabalza, 2012: P 4). Por otro lado, la diferencia de una buena con una mala práctica reside en la adecuada relación entre tres ámbitos de acción que se suceden en el curso de la práctica: antes o pre-actuación, durante la acción

y en la capacidad reflexiva, después de la acción (Cid, Pérez y Zabalza, 2006). Lo anterior implica la intervención de diversos agentes que se ponen en funcionamiento para producir buenos resultados deseables para que el alumno aprenda (Zabalza, 2012: 6).

A la presente indagación interesa la actividad del enseñante, así como qué hace y cómo reacciona el estudiante, llamado a aprender. Cada narración que se analiza, muestra una forma de actuación vista desde la perspectiva de los estudiantes de la normal, y esas miradas permiten acceder a formas más o menos adecuadas de actuación de los profesores y que son susceptibles de análisis e interpretación.

Las narraciones de los estudiantes nos brindan la oportunidad de adentrarnos en las capacidades de los profesores de secundaria. Los docentes exitosos muestran un mayor repertorio actoral, es decir, técnicas, estrategias, dinámicas y recursos didácticos educativos; y viceversa, hay quienes adolecen de recursos para que los estudiantes logren el aprendizaje. Cualquiera que fueran los resultados, las prácticas exitosas o no, revelarán los tipos de recursos comunicativos y de enseñanza empleados por los profesores, así como las formas en que reaccionan sus estudiantes. Los resultados servirán para ser contrastados y mejorados en estudios posteriores, ayudarán al debate reflexivo y la mejora de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria y de la formación de nuevos profesores.



2.1Tipos de prácticas no exitosas

En este apartado se presentanlos tipos o modos de prácticas no exitosas. Se seleccionaron sólo diez casos de cinco asignaturas: educación física, ciencias, historia, física y mecanografía. Al término de cada narración se plantean algunas interpretaciones. Al final de este apartado se presentan reflexiones, a partir del análisis comparativo de los casos.

Prácticas de educación física.

Caso No. 1. (Ef/1º)

> El maestro llega quince minutos tarde. Inicia la clase sin hacer pase de lista de asistencia. Les indicó a los alumnos que sacaran una libreta y copiaran la parte teórica del volibol que él escribió en el pizarrón, -sólo algunos alumnos acataron la indicación, la mayoría estaban fuera de sus butacas, haciendo desorden-. El maestro permanecía dando la espalda al grupo; mientras él escribía en el pizarrón, la indisciplina ya estaba fuera de control. A las 14:45 sonó el timbre, anunciando el término de la clase. Fue todo lo que se realizó (Gómez, 2012).

Como se señala en la narración, el profesor omite hacer pase de lista; es difícil calificar si hace eso porque conoce el nombre de los alumnos, o simplemente porque llega 15 minutos tarde. Lo que es factible afirmar, sin duda, es que el maestro escribe en el pizarrón las reglas del *Voleibol*, que luego son copiadas por los estudiantes. En el inicio no explica la finalidad de esta actividad. En lugar de dictar, escribe las reglas en el pizarrón para que los alumnoslas copien. Esta actividad consume más tiempo, que el dictado de la información. Se debe destacar que de cualquier manera, de acuerdo con el narrador, sólo algunos alumnos acataron la indicación, la respuesta del resto fue la indisciplina que “ya estaba fuera de control”. En conclusión el profesor los mantuvo como agentes pasivos, fue un simple transmisor de información.

Caso No. 2 (Ef/2º.)

> El maestro solicita a los alumnos que entreguen tarea para firmarla. Enseguida les comenta que saldrán a la cancha. Les dice que los observará jugar porque no saben hacerlo (bolear) Se levantan los alumnos y salen corriendo y empujándose unos con otros. Estando ya en la cancha, el maestro atiende una llamada por celular. Los alumnos no han recibido instrucciones. Después de 30 minutos de conversación telefónica el profesor regresa e intenta organizar los equipos para que comiencen a jugar. Los pocos alumnos que permanecieron juntos, no le brindan atención al maestro y continúan platicando. La mayoría de ellos se fueron a "echar desmadre" a la cancha. Término de clase. (Gómez, 2012)

El profesor solicita "la tarea para firmarla". Se desconoce sí en otro momento la revisa. Se observa que solo registra la entrega. Previo a sacarlos a la cancha les advierte que les observará jugar, porque no saben bolear. Sin embargo en lugar de ello, "una llamada telefónica lo distrajo" y en consecuencia dejó de prestar atención al grupo. Su llamada fue de aproximadamente 30 minutos. La indisciplina es visible ya que "salen del aula corriendo y empujándose unos con otros" y ya fuera del aula "continúan platicando", la mayoría de ellos sobre asuntos que no se relacionan con la clase.

Caso No. 3 (Ef/1º.)

> El profesor llega y se sienta en la silla de su escritorio sin decir nada. Lentamente toma asistencia. Termina y pide que saquen la libreta de la materia para anotar un nuevo tema. Después empieza a dictar y les dice que no va a estar repitiendo, que pongan atención porque no viene de muy buen humor. El profesor sigue dictando.
>
> Transcurre el tiempo y el maestro sigue dictando. Algunos alumnos empiezan a distraerse. El maestro sigue sentado al frente y levanta la voz para pedir que se *estén en paz* (sic). Continúa dictando… Los alumnos empiezan a pasarse recados. El maestro no se percata de ello y sigue dictando.
>
> Los alumnos se encuentran muy inquietos. Una chava peina a otra con plancha eléctrica, otro chavo se entretiene con su *IPod* mirando el Facebook. El maestro continúa dictando. Más alumnos se van sumando a la distracción. El profesor termina de dictar el contenido del tema y se dispone a dictar la tarea. Toque de fin de clase. (Hernández, 2012)

El profesor llega y se sienta en la silla de su escritorio sin decir nada. Se observa que esta malhumorado. Dicta desde el inicio de la clase y hasta el final de la misma. No se describe otro tipo de actividad dentro del aula. El profesor funge como un mero transmisor de información. La reacción de los alumnos es que la distracción entre ellos va aumentando. La respuesta del profesor es levantar la voz. Al parecer, ni siquiera se da cuenta de que

muchos alumnos no están anotando el dictado, pues se pasan recados o hacen otras actividades.

La indisciplina la genera la inactividad, “una chava peina a otra con plancha eléctrica, otro chavo se entretiene con su IPod mirando el Facebook”. Se genera desinterés y falta de motivación. Al igual que las prácticas anteriores, parece que la intención del profesor es pasar la clase sin mucho desgaste “lentamente toma asistencia” y dicta los contenidos de la clase y aún la tarea.

Caso No. 4 P/E/2º

> Lectura en la biblioteca de la escuela. El maestro escribió en el pintarrón que elaborarán un reporte de 15 renglones. Les pide que lean lo que ellos quieran y luego “escriban lo que se acuerden” Algunos alumnos replican “¿quince?, y ¿porqué tanto? ¡Ni siquiera lo revisa!
>
> Nadie atiende la instrucción. El maestro platica con la responsable de la biblioteca y parece que no se da cuenta que está siendo ignorado; toman café. Los alumnos platican, escuchan música y otros bailan. Término de clase. Ningún alumno entregó actividad (Anaya, 2012).

El docente llevó a los alumnos a la biblioteca a “leer”. Escribe en el pintarrón la instrucción, la elaboración de “un reporte de 15 renglones”. Les pide que lean lo que ellos quieran y luego que “escriban lo que se acuerden”. De la reacción de los alumnos destaca no solo su queja de ¿por qué tanto?, sino sobre todo su protesta, pues el profesor “ni siquiera lo revisa”, es decir, los textos que elaboran los alumnos.

Nadie atiende su obligación. Ni los alumnos leen ni escriben, sino que “platican, escuchan música y otros bailan…”. Por otro lado el profesor toma café y platica con “la responsable de la biblioteca”. Dice el narrador que “parece que no se da cuenta que está siendo ignorado” por los alumnos. Al final “Ningún alumno entregó actividad”.

Caso No. 5 P/E/2º

> La maestra pide que “saquen su libro” y señala una página. Les solicita que lean. La maestra explica brevemente algunos conceptos. No les menciona el tema, sólo el número de página. La maestra les pide que copien un cuadro que viene en una de las páginas del libro.
>
> Unos cuantos alumnos se ponen a realizar la actividad. Otros distraídos voltean hacia las ventanas o escuchan música de sus *ipods* con sus audífonos puestos, otros gritan: …”préstame una pluma”, otros dicen: “maestra no traigo libro”, ¡a otro se le olvidó la mochila! Termina la clase. Sólo algunos alumnos concluyen pero no alcanzan a entregar su actividad, otros no iniciaron (Hernández, 2012).

Destaca de esta práctica las actividades de repetición de la información que pocos alumnos llevan a cabo. Aunque previamente les solicita que lean y explica algunos conceptos. La actividad de repetición consiste en que pide a los alumnos que copien un cuadro o esquema que viene en el libro de texto. Además de esta actividad de copiado destaca la respuesta de los alumnos, es decir, que pocos realizan y terminan la actividad solicitada por la maestra: unos están distraídos, otros "voltean hacia las ventanas o escuchan música de los *ipods* con sus audífonos puestos", algunos no traen siquiera el material básico como la pluma, el libro o la mochila. Otro hecho destacado es que muy pocos alumnos entregan la actividad solicitada por la profesora.

Práctica de ciencias

Caso No. 6P/C/2o

> El maestro les pide que se acomoden en su lugar por orden de lista. Hace pase de asistencia. Les pide que saquen el libro. Les dice que habrá un repaso rápido de lo visto en la semana pasada. Pide a un alumno que regrese a su lugar y ocurre un pequeño incidente:
>
> > Mtro.: Regresa a tu lugar o salte.
> > Ao.: ¿Por qué? Si los demás no están en su lugar.
> > Mtro.: Yo te digo a ti que vayas a tu lugar.
> > Ao.: Y yo le digo a usted que no me iré. (Agresivo) ¡Lléveme si puede!
>
> El maestro ignora al joven y comienza leyendo sobre la historia de las cargas eléctricas. Los alumnos no le prestan atención. Se lanzan muchas cosas: papel mojado con saliva, chicles, cáscaras de plátano. No atienden al profesor. El docente se calló un momento y empezó a oírse: "ya me aburrí". Se oye sonar un celular. Por más que el profesor se esfuerza, no lo atienden. El maestro les repite que saquen ya su libro, pero nadie atiende la instrucción.
>
> El docente realiza una actividad en la que dos alumnos leen y él repite lo leído a manera de resumen. Les pide que elaboren una actividad sobre la refracción de la luz. Esta actividad es para las mujeres. A los hombres les toca la actividad del electroimán. En medio de gritos y desorden intenta leerles las indicaciones del libro.
>
> Le pide a un alumno que se salga, éste se retira molesto haciendo señas obscenas. Le pide a un alumno que lea. –A ver si a ti sí te hacen caso, comentó-. El profesor vuelve a solicitar actividades. Pocos alumnos van a entregarlas. Suena el timbre y finaliza la clase. (García, 2012)

Para este profesor es importante acomodar a los alumnos por orden de lista. Como se observa en la interacción que García incluye en su narración, no todos los alumnos están de acuerdo. De hecho un alumno reta al profesor, cuando le pide que se cambie de lugar o se retire "yo le digo a usted que no me iré. (Agresivo) ¡Lléveme si puede!"

El maestro da instrucciones y los alumnos no las acatan, son irrespetuosos hacia su autoridad. Ya vimos que un alumno reta al profesor, en el momento en que le pide que se acomode en el lugar indicado por él. Es notorio que el alumnado no atiende la actividad que realiza el maestro. Cuando él lee "Los alumnos no le prestan atención", en lugar de eso "se lanzan muchas cosas: papel mojado con saliva, chicles, cáscaras de plátano". Es constante la burla del alumnado hacia el maestro. Por ejemplo, cuando se calla, seguramente para que le pongan atención, los alumnos se burlan ""ya me aburrí" e incluso se "oye sonar un celular". Les pide que saquen su libro "y nadie atiende la instrucción".

El profesor busca implementar otras estrategias. En lugar de que él lea, pide a dos alumnos que lean, seguido de una explicación resumida por él. También propone actividades diferenciadas para las mujeres (la refracción de la luz) y para los hombres (el electroimán). En cualquier caso, los alumnos no le hacen caso "En medio de gritos y desorden intenta leerles las indicaciones del libro". Al final, cuando solicita los productos, pocos alumnos los entregan. Resumiendo, esta práctica es un ejemplo de indisciplina y problemas de control por parte del profesor y, de poco interés y mucha indisciplina por parte de los estudiantes.

Práctica de historia

Caso No. 7P/H/2º.

> La maestra fue impuntual, ya que llegó 15 minutos después de la hora de inicio de la clase. Puso a los alumnos a barrer el salón y a juntar basura. Los alumnos hacen lo que quieren, platican, gritan, se salen del salón. La maestra da instrucciones pero los chicos no le hacen caso. Les dice que se callen pero no lo logra.
>
> Reparte hojas y les pide que hagan una pirámide que se encuentra en el libro de texto. Algunos le entregan el trabajo realizado. Les deja otra actividad, la cual consiste en responder las preguntas que vienen en el libro de texto. Algunos alumnos no hacen nada, otros se copian. Se terminó la clase y no hubo productos entregados. (Santiago, 2012)

La profesora llegó tarde al aula por 15 minutos. Inicia las actividades por la limpieza del salón. Posteriormente provee diversas instrucciones de trabajo dentro de clase, pero que los alumnos no hacen caso. No logra callarles ni ponerles en orden. Solo algunos realizan sus instrucciones, aunque cabe señalar que son de repetición "hagan una pirámide que se encuentra en el libro de texto". Lo mismo ocurre con la respuesta a algunas preguntas del libro. Pocos le hacen caso.

No tiene control ni autoridad frente al grupo “hacen lo que quieren, platican, gritan, se salen del salón…”. Los jóvenes hacen lo que mejor les place. La alumna normalista, autora de esta narración señala que:

> *“En el momento en el que la maestra no lograba controlar a su grupo, yo me sentí estresada, enfadada por todo el ruido que hacían y quería salir corriendo de esa escuela”* (Santiago, 2012).

Práctica de mecanografía

Caso No. 8 -2º

> Inicio de clase a las 17:45. Taller de mecanografía. Existe una indisciplina generalizada. No existe control ni orden. La maestra intenta callarlos. Utiliza palabras altisonantes e intercambia groserías con los alumnos. Dictó instrucciones después de entregarles unas hojas en blanco. Los quince minutos “de clase” transcurrieron entre algunos ruidos de máquinas viejas, voces y gritos. A muchas máquinas no se les quitó el cubreteclado, no realizaron actividades de ningún tipo.
>
> Al final de la clase la maestra solicitó las hojas de trabajo. (Algunas fueron entregadas en blanco) a las 18:00 hrs. termina la clase y comienzan los honores a la bandera. (Espinoza, 2012)

Lo destacado de esta práctica es la “indisciplina generalizada” por los alumnos. Se percibe la incapacidad de la profesora para que exista control y orden. La maestra no logra callarlos, a pesar, o tal vez porque utiliza palabras altisonantes e intercambia groserías con los alumnos. Estos actos animan más el desorden y la falta de respeto hacia la maestra. La actividad sugerida fue realizada por pocos jóvenes. La estudiante de la normal señala que a la mayoría de las máquinas ni siquiera se les quitó el *cubreteclado.*

Práctica de Cívica y Ética

Caso No. 9 FCE/2º.

> La maestra llega al aula quince minutos después del timbre. Inicia con una actividad de lectura grupal en donde se promueve el valor de la responsabilidad. Los alumnos leen con atención. Se muestran interesados en el tema y empiezan a participar. De pronto la maestra les dice: ¡Ah!, antes de que se me olvide y saca material de su mochila. Les muestra unos folletos (que regala la SEP), y les propone darles 5 puntos a quienes lo compren. Los jóvenes buscan la moneda en sus bolsillos y atropelladamente corren hacia ella para comprarle el folleto; ¡les darán puntos! comentan.
>
> Enseguida la profesora les solicita trabajos que se encuentran atrasados para revisión. Sólo entregaron tres mujeres. Los alumnos sólo leyeron en grupo, no hubo retroalimentación ni

> entrega de actividades. La docente no les dijo qué harían con la lectura. 5 minutos después, la clase termina a las 14:45 horas. (García, 2012)

Se destacan las siguientes cuestiones en esta práctica. La primera es que la profesora llega tarde. La segunda se refiere a la lectura del tema de responsabilidad que parece interesar a los alumnos, pero cuando se animan a participar irrumpe la actividad con la venta de un material, aparentemente gratuito, motivado porque su compra les provee de puntos. Lleva a cabo dos actividades que son promovidas por la profesora para que los alumnos lleven a cabo la actividad. La primera, motivación intrínseca, ocurre cuando la actividad por su propia naturaleza incita a los jóvenes a trabajar; se manifiesta cuando los alumnos empiezan a interesarse y participar a propósito de la lectura. La motivación extrínseca se desarrolla gracias al premio o al castigo; en esta actividad la profesora ofrece puntos (premio) a quien le compre el material.

La paradoja de esta clase de formación Cívica y Ética es que el tema central trata de la responsabilidad, pero no es practicada con el ejemplo, por parte de la profesora ni por los alumnos. Por un lado, la maestra llega tarde, en segundo lugar los alumnos no entregan los trabajos atrasados para su revisión (solo tres alumnas entregan). Parece que la lógica de la enseñanza de los valores, como la responsabilidad, es un asunto de lectura, pero no de práctica social cotidiana dentro del aula. Eso se confirma al final de la narración “Los alumnos sólo leyeron en grupo, no hubo retroalimentación ni entrega de actividades, la docente no les dijo qué harían con la lectura”.

Práctica de Física

Caso No. 10 Física/5º inglés

> Durante la jornada observé la clase de un maestro de Física. Estaba trabajando con un grupo de segundo grado. Llega y junto con los alumnos entra al aula. Se sienta en el escritorio y les dice que mañana no habrá clase. Luego les dice que van a estudiar lo que hizo Galileo Galilei.
>
> Pregunta por qué los pesos con mayor cuerpo caen más rápido y dice que a quien responda eso le dará un punto extra, y un alumno contesta. Después hace dos preguntas y los alumnos participan. Posteriormente les pide que contesten una página del libro de texto, y mientras lo hacen revisa la tarea (sólo cinco la trajeron).
>
> Mientras los alumnos siguen trabajando el maestro se sienta y durante un largo rato se queda mirando al suelo. Luego observo que sólo algunos alumnos trabajan en lo que el maestro les ha indicado, unos cuantos hacen carteles sobre la discriminación, y otros solamente platican entre ellos, y así hasta que dan el timbre y el maestro les dice: “pueden salir” (Buenrostro, 2012)

La pregunta del profesor detona la interacción de los alumnos en el aula. Por eso la primera parte de la clase es pertinente. Los problemas que se detectan en esta práctica es en primer lugar que pocos alumnos entregan la tarea, además del largo tiempo que pasan los estudiantes sin la guía, retroalimentación o monitoreo del profesor, y de que pocos alumnos trabajan la instrucción del profesor. Mientras esto ocurre “el maestro se sienta y

durante un largo rato se queda mirando al suelo"[3]. Son pocos los que entregan la tarea. Ocurre un círculo vicioso: pocos trabajan en clase y pocos entregan la tarea.

Reflexiones comparativas de las prácticas no exitosas

Las prácticas mostradas en los casos anteriores tienen algunas situaciones comunes. Por parte de los profesores se destacan actos de repetición de información e irresponsabilidad (por ejemplo, los profesores que inician tarde sus clases o el que habla por celular durante la clase). Es evidente el uso de estrategias tradicionales de repetición de información y el manejo de los contenidos como el dictado, la transcripción y la copia. Por parte de los estudiantes son visibles su indiferencia, apatía e indisciplina.

Probablemente exista una relación entre ambos fenómenos. Si el alumno no está interesado por aprender, las actividades que propone el profesor tampoco le resultaron motivadoras. Se percibe una constante en la repetición de información, lo que evidentemente no despierta el interés de los jóvenes. En cualquier caso, de los ya citados, un problema reiterado es la "actitud de indisciplina" de los estudiantes: no hacen caso de las instrucciones, platican o escuchan música. Hacen cualquier cosa, menos acatar lo que les solicita el profesor.

En la interpretación de algunos casos se ha propuesto la noción de la motivación intrínseca y extrínseca. Para Bruner (1988) la motivación intrínseca puede ser desarrollada por el profesor, cuando este diseña actividades que animan al alumno al descubrimiento o la búsqueda de nuevos retos o desafíos. Se manifiesta cuando la tarea atrapa al estudiante, la realiza por voluntad propia y no necesita que el profesor le esté presionando para llevarla a cabo. Por el contrario, la motivación extrínseca ocurre cuando los alumnos realizan la actividad bajo presión o el estímulo externo, sea a través de premios o castigos, impulsada por los profesores. En la mayoría de los casos mostrados, los alumnos actúan por motivación extrínseca, por ejemplo quienes ponen asistencia sólo a los alumnos que hayan hecho la actividad o quien otorga puntos por la compra de un material.

En muchos de los casos mostrados, el tiempo pasa a expensas de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos: algunos profesores llegan tarde, otros platican con la colega en la biblioteca o hablan por celular o nombran lista lentamente o alguno mira al piso un largo rato. Estos fenómenos aluden a la noción de prácticas de sobrevivencia. Las anteriores ocurren no necesariamente debido a la ignorancia de estrategias educativas por parte del profesor. Entonces ¿Por qué buscan la sobrevivencia? Tal vez porque están cansados o aburridos, o están hartos o por las condiciones materiales de existencia. Esto se aborda en el siguiente capítulo.

[3] ¿Qué ocurre? ¿Por qué si el profesor inicia bien la clase, termina mal? ¿Por qué irrumpe su clase mirando "al suelo durante un largo rato"? ¿Qué pasó con este profesor? Las tramas del discurso se irrumpen con preguntas sin respuesta.

En términos generales las prácticas no exitosas coinciden con algunos autores que se refieren al estilo tradicional de ejercer la enseñanza, al cual se le caracteriza por el abuso del método expositivo, el papel pasivo del estudiante y el profesor como el único depositario y transmisor del saber (Astolfi, 1997; González Chávez, 2008).

Los casos mostrados por los alumnos de la normal resultan bastante críticos, sin embargo nos permiten conocer su percepción de las prácticas de los responsables de la formación de los estudiantes de secundaria. Es importante que los docentes de la ENSJ conozcan lo que ocurre en las escuelas que los normalistas visitan, con el afán de orientar sus procesos de formación y buscar estrategias para que éstos no repitan los patrones de las prácticas tradicionales.

2.2 Tipos de prácticas exitosas

En este apartado se abordan las narraciones de las prácticas que se han clasificado como exitosas. Como se ha ya señalado en apartados anteriores, no se trata de prácticas perfectas, pero si de buenos ejemplos de interacciones educativas de estos profesores con sus estudiantes. Se seleccionaron cuatro casos, de cuatro asignaturas: biología, historia, matemáticas y español.

Práctica de Biología

Caso 1. C.BIO/1º.

> La maestra llego al salón y de inmediato implementó orden en el aula: pidió a los alumnos que acomodaran bien las filas de butacas, que juntaran la basura del salón y, finalmente, que se sentaran por número de lista.
>
> Les pidió que sacaran su libro, mientras ella nombraba lista. Al finalizar, le preguntó a una alumna sobre qué habían visto la clase anterior. Ella le contestó y dio una breve reseña. La maestra le dijo "muy bien puedes sentarte", y comenzó con el tema que era sobre las cuatro potencialidades de la sexualidad y la influencia de las hormonas. Hizo un paréntesis para que leyeran un texto del libro, y les pidió que intervinieran dando su opinión sobre esto, a lo que muchos alumnos levantaron la mano y dieron su punto de vista.
>
> Entre la maestra y el grupo tocaron distintos puntos sobre cómo mostrar afecto y aprecio a los demás y el porqué de esto. La clase finalizó, la maestra les dejó como tarea investigar sobre el significado de "género", además advierte que revisará la tarea que había dejado la clase anterior (Badillo, 2012).

Se considera a esta práctica exitosa, porque se narran diversas actividades docentes pertinentes. Las primeras que se realizan están orientadas a la disposición de orden e higiene del salón de clase "pidió a los alumnos que acomodaran bien las filas de butacas, que juntaran la basura del salón y, finalmente, que se sentaran por número de lista". Posteriormente la docente recupera los saberes previos, a través de que una alumna "reseñó" lo visto en la clase anterior. Para abordar el tema nuevo "las cuatro potencialidades y la influencia de las hormonas", pide a los alumnos que lean del libro, y luego promueve su intervención a propósito de la lectura, dando "su punto de vista". Otra actividad interesante se refiere a la interacción entre la maestra y los alumnos en torno a cuestiones sobre "cómo mostrar afecto y aprecio a los demás y el porqué de esto"; es interesante porque en sentido estricto no es un asunto de la biología, pero si muy importante para la formación de valores de los adolescentes.

Práctica exitosa de historia

Caso 2. 2o.

> En la materia de historia el maestro utilizó un libro de texto, con el tema: Y, ¿en México qué?, que se encontraba en la página 247. Pero antes de comenzar la clase el profesor les dijo que trabajarían con el material que les había encargado de tarea. Les explicó que existen tres momentos dentro de la historia de los presidentes de México.
>
> Les dijo que se reunieran en equipos de tres integrantes. Los alumnos se reunieron por afinidad, -según dijeron- acomodaban las estampillas que traían de los presidentes en los tres momentos que el profesor les señaló. Los jóvenes alumnos seguían las instrucciones del profesor, trabajaban armoniosamente. El maestro, utilizando la tecnología, les pasó algunas diapositivas con los presidentes de México y los chicos, a petición del maestro, fueron participando, aportando el trabajo en equipo. Después comenzaron a contestar unas preguntas que venían en su libro de texto. Los alumnos platicaban en tono bajito. Casi todos hablaban del tema que estaban realizando. Algunos pocos hablaban de otros temas, sin embargo, se encontraban realizando la actividad. Quince minutos antes del timbre, el profesor pasó a los lugares de los chicos a revisar una por una la actividad realizada. Antes de dar el toque de salida, les recordó lo que deberían traer para la siguiente clase. Fin (González Martínez, 2012).

Lo que se percibe en estas actividades es que el docente dispone de una variedad de estrategias de enseñanza que los alumnos realizan en orden. En primer lugar, el uso del libro de texto. Segundo, el profesor explica "que existen tres momentos en la historia de los presidentes de México". Trabajan con la tarea que previamente les dejó; para ello, los reúne en equipos de integrantes por afinidad. Conviene llamar la atención de que conformar equipos de tres alumnos, es una cantidad idónea para el trabajo en grupo. Al formarlos con un mayor número de integrantes se corre el riesgo de que no se cumplan los propósitos del intercambio grupal (Souto, 1993).

La actividad de equipo consistió en que colocan las estampillas de presidentes de México en el periodo al que pertenecen. De acuerdo con la narración, los alumnos siguen las "instrucciones del profesor" y "trabajaban armoniosamente". Se debe destacar que el profesor monitoreó el trabajo de los equipos, al pasar entre ellos para revisar sus avances. Aparentemente para reforzar el aprendizaje el profesor uso algún recurso tecnológico "les pasó algunas diapositivas con los presidentes de México", luego el profesor les fue preguntando, y los equipos fueron aportando lo que construyeron en el trabajo en equipos. Finalmente, los alumnos respondieron algunas preguntas del libro de texto.

Llama la atención esta diversidad de recursos que no sólo permite que un contenido sea abordado de diversas maneras: indagado como tarea personal en casa, explicado por el profesor, trabajo en equipo, monitoreo del profesor del trabajo en equipo, explicación con el uso de recursos tecnológicos, respuesta de preguntas en la clase y respuesta de preguntas del libro de texto. Esta diversidad de actividades del alumno (y del profesor) es sugerido en diversas teorías pedagógicas (Coll, 1995; Ponce, 2006; Pozo, 1990). El alumno aprende de manera significativa cuando el profesor provee diversas estrategias para enfrentarse al contenido: leyendo, respondiendo preguntas, trabajo en equipo, etc. Pero además la diversidad de actividades contribuye para que el alumno aprenda de manera activa, para que esté en constante actividad y motivado intrínsecamente. Por eso la respuesta de los alumnos es positiva. Trabajan, siguen las instrucciones del profesor, llevan las estampillas (tarea previa), hablan en voz baja (probablemente para no interrumpir a otros equipos).

Práctica exitosa de Matemáticas

Caso 3

> La clase inicia con la revisión de cuadernos. Después nombra asistencia diciendo el primer nombre de los alumnos. Enseguida la maestra les pide que anoten en su cuaderno la fecha y el tema. "sustracción o resta". Además anota en el pintarrón una ecuación, la cual pide que la pasen a su cuaderno.
>
> Explica el minuendo, sustraendo y el procedimiento para resolver una resta. Les pone más ejercicios en el pizarrón y comienza a ejemplificar la manera de resolverlos. Después de esto, pregunta si alguien tiene dudas, a lo que los alumnos responden que no. Entonces procede a pedirles que anoten en su cuaderno una práctica, en donde resolverán sustracciones. Comienza a dictar algunos ejercicios que deberán contestar.
>
> > *-La temperatura de una región de Siberia, al medio día fue de -22º bajo cero y en la noche de -12º centígrados. ¿Cuál fue la variación de temperatura?*
>
> Los alumnos continúan escribiendo los problemas que la maestra dicta desde su escritorio. Después, mientras los alumnos trabajan, ella pasa por todas las butacas revisando y ayudándoles con cualquier duda. Al finalizar la maestra pide que se formen del número 1 al 10 para revisar la práctica anterior. Y así, de manera consecutiva sigue llamando a los alumnos de 10 en 10. Mientras ella revisa los

estudiantes platican en voz baja. Al finalizar la revisión de la actividad áulica me pude dar cuenta que de 29 alumnos, 22 entregaron la tarea.

La profesora mantuvo a los alumnos en permanente actividad, promovió el trabajo individual, la reflexión y el análisis del tema expuesto. Siete alumnos no terminaron la actividad y ella les indicó que se las dejaría para trabajarla en casa. Los felicitó por el trabajo realizado en el aula y les comentó que "no se llevarán tarea por haber cumplido satisfactoriamente en el aula". Al toque del timbre, los alumnos ruidosamente guardaron sus útiles y recogieron sus mochilas. Salieron del aula en orden, sin atropellamientos (González de la Lima, 2012).

La secuencia de actividades en esta clase de matemáticas consiste en la resolución de problemas de sustracción algebraica. Primero les plantea algunos problemas que va resolviendo en el pizarrón, luego les plantea problemas dictados. Cuando los alumnos están resolviendo problemas, pasa por los lugares para monitorear y aclarar las dudas o atender las dificultades de los estudiantes. Este conjunto de actividades son exitosas para la mayoría de los alumnos, pues 22 de 29 resolvieron los problemas. A los siete que no terminaron la actividad les pide que completen en casa las actividades que les planteó en clase. Finalmente, como se describe en la narración, pasan de 10 en 10 para revisar las actividades elaboradas por los alumnos.

Otro aspecto destacado es que la profesora felicita a los alumnos por su buen desempeño en la clase. Este reforzamiento provee, de acuerdo a Martín y Puig (2007) un ambiente afectivo que favorece el aprendizaje.

Práctica exitosa de Español

Caso 4

La maestra les dijo que cómo estaban y ellos dijeron que bien. Les comenzó a hablar de la proximidad del período y que tenían que elaborar su proyecto del bimestre. Les pidió que sacaran su cuaderno para que anotaran en qué iba a consistir éste. Los alumnos en silencio comenzaron a escribir. Les explicó el primer punto y les preguntó si sabían qué era un portafolio de evidencias. Dos levantaron la mano y la maestra le dio la palabra a Betzi. Ella dijo que el portafolio era para recopilar sus trabajos que habían hecho durante el período y la maestra le dijo que estaba bien en su respuesta.

Siguió explicando y dijo que la elaboración del portafolio sería con materiales reciclados. La maestra se guiaba con los planes y programas de la asignatura para anotar los trabajos que tenía que contener el portafolio de evidencias. Camina de un lado a otro para verificar que los alumnos estén escribiendo y por si se les presentaba alguna duda. Regresa al frente y siguió escribiendo otros puntos en el pintarrón. Todos los chicos permanecían en silencio mientras ella escribía y explicaba.

Finalmente, la maestra camina por el salón y les da una explicación general del proyecto y de que todo lo tienen que hacer a mano para que lean sus trabajos al pasarlos con su puño y letra. Una alumna levantó la mano y le dice a la maestra que si puede comprar una carpeta para organizar sus trabajos y la maestra le dice que prefiere que ella la haga para que no gaste y utilice su imaginación, además de que calificará el esfuerzo de cada uno. La maestra proporcionó la fecha de entrega del trabajo y la anotó en el pintarrón.

Les pide a los alumnos que se paren para relajarse y estirarse un poco. Les dice que comiencen a aplaudir al ritmo de ella. Pasados dos minutos les pide que tomen asiento, comienzan a hacer algo de ruido y la maestra levanta la mano, al ver todos que la maestra levantó la mano, todos la levantaron y guardaron silencio. Borró el pintarrón y pide a cuatro niños al azar que se pongan de pie y dice las características físicas de cada uno de ellos, Gustavo es alto, Amy es bonita, Jesús es bajito e Iván es delgado. Les pidió que se sentaran y les preguntó a los alumnos sobre lo que ella acababa de hacer. Litzi contestó que los estaba describiendo, la maestra mencionó que los estaba describiendo con adjetivos calificativos.

La maestra escribe en el pintarrón "Yo soy" y alrededor escribió distintos adjetivos, guapo, bonita, ágil, simpático, alto, agradable, bajito, delgado e inteligente. Les pide que lo anoten en su cuaderno y que circulen los adjetivos que los califican a ellos. Todos terminaron y comenzaron a socializar los adjetivos que habían subrayado. La maestra les indicó que tenían que elaborar 10 oraciones en las que utilizaran adjetivos calificativos y que tenían 10 minutos para hacerlas.

Toma asiento en su escritorio y llama a Iván, Gustavo y a Ramiro pidiéndoles que le entreguen la tarea que tenían pendiente; mientras los demás trabajaban en silencio. La maestra le revisa el cuaderno de Gustavo, le da un vistazo y revisa que la tarea esté completa. Se la firmó y él le preguntó que si estaba bien. La maestra le contesto que sí y además lo que importaba era que había cumplido con su tarea. Después revisó el cuaderno de Iván, pero no traía completa la tarea. Le dice que ya era la segunda llamada de atención y que le iba a dar otra oportunidad, pero que si no lo llevaba para la próxima clase le pondría un reporte. El tercero de la fila era Ramiro, la maestra comenzó a revisar su cuaderno y notó que tampoco estaba completo. Le dice que a él que calificación le gustaría tener, dijo que 10 y ella le preguntó que si con el trabajo que él hacia podría lograrlo y él dijo que no. La maestra le pidió que le echara ganas y que le daría una segunda oportunidad si no, lo reportaría al igual que Iván.

La maestra se paró del escritorio y les dice que comenzará a firmar las oraciones. Algunos aún no terminaban y les dijo que así se los firmaría para darse cuenta de que estuvieron trabajando en clase, pasó por todos los lugares para firmar la actividad. Les pide a algunos alumnos que le lean una oración de las que escribieron para escuchar que adjetivos utilizaron. Finalmente, la maestra les dice que pueden guardar sus cosas, que revisen que sus lugares se encuentren limpios y que alineen sus filas, los chicos se pararon y recogían los papelitos de su alrededor.

La maestra les pide que se den un aplauso, ellos aplauden y ella les dice que los quiere mucho. Revisa que las filas estén alineadas y sin basura y va dando la indicación de la fila que puede ir saliendo. Salieron ordenadamente y se despedían de la maestra (Fregoso Ron, 2012).

En el desarrollo de esta clase se observa una sucesión de acciones acordes con un buen desempeño docente. La profesora entra al aula y saluda: "La maestra les dijo que cómo estaban y ellos dijeron que bien". Les explica detenidamente cómo se trabajará el proyecto, "les pidió que sacaran su cuaderno para que anotaran en qué iba a consistir éste". Pregunta para conocer sus saberes previos acerca del portafolio de evidencias". Este método es el que utiliza para la evaluación del desempeño de los alumnos. Promueve el cuidado del medio ambiente al recomendar la utilización de materiales de reciclaje. "…dijo que la elaboración del portafolio sería con materiales reciclados…" Monitorea al grupo para cerciorarse que todos estén atentos para escuchar las instrucciones con relación a la elaboración del proyecto "Camina de un lado a otro para verificar que los

alumnos estén escribiendo". Retroalimenta las instrucciones tanto de manera oral como escrita, para que no queden dudas para la elaboración del proyecto.

Es común que cuando se llevan a cabo dos horas en una sola asignatura, los alumnos tienden a inquietarse y/o aburrirse. Para reanimarles la profesora utilizó una estrategia de relajación y descanso. "Les pide a los alumnos que se paren para relajarse y estirarse… les dice que comiencen a aplaudir al ritmo de ella,…". Con esto logra mantenerlos activos, introducirlos al nuevo tema y mantener el control del grupo.

Ha introducido una estrategia no verbal para que los alumnos guarden silencio y le pongan atención: "levanta la mano, al ver todos que la maestra levantó la mano todos la levantaron y guardaron silencio…". Una vez que los alumnos están atentos trabaja el adjetivo calificativo. "La maestra escribe… "Yo soy" y alrededor escribió distintos adjetivos, guapo, bonita…". Solicita "anoten en su cuaderno y que circulen los adjetivos que los califican a ellos…" e involucra a los chicos a participar activamente en el tema.

Al mismo tiempo que revisa la tarea, motiva y exhorta a ponerse al corriente a los alumnos que no han entregado sus tareas "llama a Iván, Gustavo y a Ramiro pidiéndoles que le entreguen la tarea que tenían pendiente". Mientras que les revisa sus tareas "los demás trabajaban en silencio". Al revisar el cuaderno de Gustavo se da cuenta de que la tarea está completa. La firma y el alumno le pregunta si está bien, la profesora le responde que si. Al revisar la tarea de Iván y de Ramiro se da cuenta de que sus tareas están incompletas. Les plantea que les dará una segunda oportunidad, pero que si siguen incumpliendo les reportará "que si no lo llevaba para la próxima clase le pondría un reporte".

La profesora concluye su clase no sin antes revisar la actividad que se trabajó. Pasa por cada lugar a firmar las oraciones construidas por los alumnos, incluso los que "aún no terminaban", para "darse cuenta de que estuvieron trabajando en clase". Cuida la limpieza del aula tanto al inicio y al final de la sesión "…revisen que sus lugares se encuentren limpios…", antes de retirarse.

Termina la clase de forma cálida "La maestra les pide que se den un aplauso… y ella les dice que los quiere mucho". Esto ocurre incluso antes del cierre. Aun cuando la clase es de español, aborda las relaciones afectivas y de convivencia "…tocaron distintos puntos sobre cómo mostrar afecto y aprecio a los demás y el porqué de esto". Al final les plantea una investigación que revisarán en la siguiente clase.

Reflexiones comparativas de los casos exitosos

De la misma manera que existen diversos modos de casos no exitosos, por los tipos de actividades que disponen los docentes y las formas de reacción por parte de los estudiantes, existen diversos casos de buenas prácticas. En estos casos destacan los profesores que logran disponer de actividades que los alumnos llevan a cabo. Durante las

clases ocurren diversas actividades que los alumnos realizan. El alumno se presenta, en la mayoría de los casos, como un sujeto activo, principio básico de cualquier teoría constructivista del aprendizaje.

Los profesores poseen un conjunto de repertorios de actuación que llevan a cabo en sus clases. Estas actuaciones son pertinentes a las actividades de enseñanza. Por ejemplo las actividades de monitoreo que realizan algunos profesores cuando pasan por las filas con los alumnos, sean individuales o por equipos, para retroalimentar, aclarar dudas o resolver dificultades. Otros profesores llevan a cabo interacciones adecuadas cuando los profesores recuperan saberes previos, o cuando socializan sus productos, luego de actividades individuales o por equipos.

Algunos profesores deciden actividades individuales, otros por equipos. Algunos explican algunos contenidos, pero lo importante en cualquier caso es que diversifican sus actividades de enseñanza, además de que realizan monitoreo del aprendizaje. En el caso de los alumnos de estas prácticas exitosas no presentan desorden o hablando y boicoteando las actividades del docente. Realizan las diversas actividades y tareas propuestas por el profesor.

En términos generales los alumnos realizan la diversidad de actividades propuestas sin la presión del profesor. Las actividades proveen motivación intrínseca. No necesitan premios o castigos para que trabajen. En diversos casos es evidente el ambiente agradable de aprendizaje promovidos por los y las profesoras. En algunos la calidez afectiva del trato hacia los y las alumnas es notable.

3. El contexto de las prácticas en las escuelas secundarias

El objetivo de este capítulo es demostrar que no se puede “culpar” a los profesores de las prácticas no exitosas mostradas al inicio del capítulo anterior, sino que es necesario mirar las condiciones estructurales que los determinan. El contexto en que se sitúan las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, no son del todo adecuadas. En la primera parte, se muestran los indicadores generales de la escuela secundaria, y en la segunda se exponen las condiciones laborales que sufren los profesores de secundaria.

Así pues, en la escuela secundaria ocurren prácticas docentes diversas, como consecuencia tanto de la individualidad de los profesores, como de las condiciones en las que opera cada centro escolar. Cada profesor vive un modo particular de transitar por el mundo, en las que va llenando su equipaje cultural personal, a través de su sistema emocional y de sentir, su modo de experimentar el mundo, su estilo cognitivo, y meta cognitivo, y el sistema de intercambio intersubjetivo con sus iguales y con las instituciones por las que transita.

Impacta en el trabajo docente el estilo de gestión, el contexto social y familiar escolar, así como los recursos escolares y familiares (Sánchez y Andrade, 2009). A lo anterior se puede sumar la estructura de contratación (por horas), que en muchos casos repercute en las formas de trabajo de los profesores.

No es lo mismo que cada grupo de alumnos de preescolar y de primaria cuenten con un solo docente, responsable del currículo formal e informal. Mientras que cada estudiante de secundaria se relaciona con diez docentes -por el número de materias que se cursan en la educación secundaria.

Sin embargo, lo más delicado es que pocos profesores de secundaria tienen tiempo completo, y en estos casos, están saturados de clases, y deben de relacionarse con centenas de estudiantes. Pero por otro lado, existe una gran cantidad de profesores que tienen sus horas contratadas en diversas escuelas o que tienen pocas horas y que por tanto deben compartir la docencia con otras ocupaciones.

Las prácticas de los docentes de las escuelas secundarias son situadas, es decir, que dependen de los diversos contextos en donde se llevan a cabo. Están entramadas en las relaciones intersubjetivas con otros actores educativos, pero también con las reglas y restricciones institucionales. Por eso, lo que hace el profesor de secundaria no depende necesariamente sólo de él, sino además del conjunto de los constreñimientos a los que se ve sometido por sus condiciones laborales y profesionales, al contexto escolar, a los capitales escolares y familiares, al estilo de gestión y liderazgo que priva en su escuela, entre otros factores.

3.1 La situación de la escuela secundaria en México

De acuerdo con Ponce, Valdés y Pérez (2012) la secundaria mexicana sobrevive con diversos problemas estructurales que no han sido resueltos. Señalan que los problemas educativos más graves se concentran en la educación secundaria, sobre todo en las escuelas ubicadas en las poblaciones con menor índice de desarrollo humano, es decir, en zonas indígenas, rurales y en las periferias urbanas (el caso de las escuelas visitadas por los alumnos de la normal). Los indicadores de cobertura, reprobación, deserción y baja calidad de los aprendizajes son alarmantes en la secundaria, último tramo de la educación básica (Robles, 2010).

En el Estado de Jalisco, reprueban al menos una materia al terminar el ciclo escolar el 19.5% de los alumnos de secundaria, el promedio nacional es del 15 %. Los índices estatales son mayores en las escuelas secundarias generales (24.13) y menores en las telesecundarias (8.65) (Dirección General de educación Secundaria. SEJ, 2011).

Los altos índices de reprobación de los estudiantes de secundaria son el antecedente más importante para suscitar el abandono escolar, el cual suele aumentar de manera considerable con la edad. En 2009 asistía a la escuela el 98.3 % de los niños de 6 a 11 años, pero el porcentaje disminuía drásticamente al 65.3% en la población de 15 a 17 años. Otros factores que más afectan la asistencia escolar de los jóvenes son la pobreza, la migración, el empleo temprano, el tamaño de la localidad de residencia, la inexistencia de servicios educativos de secundaria en zonas rurales, la condición étnica y la baja escolaridad de los padres (Robles, 2010).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a través de “El derecho a la educación en México”, muestra cuán lejos se está de alcanzar lo dispuesto por la *Ley General de Educación: que* todos los jóvenes de 15 años deberían haber concluido su escolaridad básica. Sólo 76% asiste a la escuela, mientras que el resto no logró terminar su educación básica. Para Sánchez y Andrade (2009) el Sistema Educativo Nacional ha tenido y tiene tropiezos y dificultades para garantizar una educación pertinente, relevante, eficaz, suficiente, eficiente, equitativa y que cause un impacto positivo y duradero en la sociedad.

El balance de los análisis de los resultados de las pruebas de EXCALE[4] como de las pruebas internacionales de PISA[5] llevadas a cabo por el INEE, señala que los alumnos no están aprendiendo lo que deberían. En la medida en que aumenta el grado educativo, el déficit a remontar es mayor. En esa acumulación de lo que no aprenden a lo largo de la educación básica, "al finalizar la secundaria, siete de cada diez estudiantes no han logrado los propósitos educativos establecidos por el currículum nacional" (Robles, 2010: 94).

Los diversos estudios del INEE advierten que los resultados de las pruebas de aprendizaje no pueden ser atribuidos solo al profesor o a la escuela, o a la modalidad, sino además al hecho de que los estudiantes presentan desventajas de inicio en sus condiciones contextuales, familiares y culturales, las cuales los colocan en diferentes puntos de partida para cursar su secundaria. La modalidad de Telesecundaria en México[6] presenta mayores desventajas en la media nacional (lo cual no coincide con el estado de Jalisco[7]), pero las distancias son bastante mayores cuando se les compara con las escuelas privadas (Sánchez y Andrade, 2010: 187). En México, el 51 % de las escuelas secundarias son de modalidad Telesecundaria.

Lo destacado de los estudios del INEE[8] del 2003 al 2011 es que muestran que las políticas implementadas en los últimos tres sexenios de gobiernos federales no han logrado remontar las diferencias iniciales de desventaja para las poblaciones socialmente vulnerables, ni tampoco han conseguido impactos relevantes en las políticas compensatorias orientadas a la equidad educativa.

En síntesis, los bajos resultados de la escuela secundaria tienen explicaciones multifactoriales. Son los contextuales los que más influyen, como el capital cultural familiar/escolar, la falta de intervención y la baja escolaridad de los padres, las expectativas y la motivación de alumnos y padres de familia. Dentro del ámbito escolar, influyen las deficientes prácticas de instrucción, el mal desempeño de la función directiva y el aumento de la violencia escolar, tanto en la escuela como en sus alrededores.

---

[4] Los EXCALE o Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos son diseñados y aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (www.inee.edu.mx)

5 La prueba PISA es la prueba diseñada e implementada para los países de la OCDE, y aplicada a países no miembros como el caso de México.

6 En México existen tres modalidades de Educación Secundaria: la General ofrece un propedéutico general básico; la Técnica, suma capacitación en alguna especialidad técnica. En 1966, se crea la Secundaria por Televisión o Telesecundaria, orientada a las comunidades rurales, indígenas y semiurbanas con rezago y con población menor a 2,500 habitantes. Se trata de una modalidad económica que demanda pocos recursos, donde un profesor y el televisor son los responsables del aprendizaje.

7 Los indicadores educativos reportados por la Dirección General de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco de 2011 y 2012 señalan, contrario a lo señalado por el INEE, que la Telesecundaria presenta los mejores resultados que las otras modalidades de secundaria.

8 www.inee.edu.mx.

3.2 La Reforma integral reducida a lo curricular

En este apartado se explican cómo las condiciones estructurales de la escuela secundaria no garantizan una educación de calidad con equidad para todos. La ausencia de trabajo colegiado, de procesos de capacitación, entre otros, limita el involucramiento de los actores en la mejora continua de la tarea educativa. Estos problemas se han subrayado desde hace más de una década, pero siguen instalados como lastres para el cumplimiento de sus objetivos.

Para subrayar la permanencia de los problemas estructurales en la educación secundaria, conviene recordar las discusiones generadas hace más de diez años a propósito de una "Reforma Integral". La Subsecretaría de Educación Básica y Normal en el segundo año de gobierno del ex presidente Vicente Fox, promovió un documento base para la discusión de la "Reforma Integral de la Educación Secundaria (2002). En él se reconoce, que los problemas son estructurales, por lo que México requierede una Reforma Integral de la Educación Secundaria en México (RIES). Como se sabe y se plantea más adelante, dicha reforma fue abandonada y reducida solo a una reforma curricular.

En el documento citado se reconocen bajos resultados educativos para el ciclo 2001/2002, pues sólo el 58% de los jóvenes entre los 12 y 14 años no cuenta con grado alguno de instrucción post primario y sólo el 31% de los que tienen 15 años ha concluido la secundaria. El 14.5 % de la demanda social potencial de educación (930 mil jóvenes) entre 12 y 14 años no asiste a la escuela.

La secundaria muestra graves inequidades y rezago educativo en detrimento de algunos estados como Yucatán, Oaxaca y Chiapas, y más aún de las mujeres. Tal es el caso del estado de Chiapas donde el 25% de las jóvenes de entre 12 y 14 años no asisten a la escuela. La demanda social no atendida es mayor en la población indígena (23.4%) que en la no indígena (13.9%). La deserción en secundaria en México en 2001/2002 era del 6.5%. Era mayor en Telesecundaria (6.8%) que en las otras modalidades. La deserción estaba asociada "de manera importante con el poco o nulo gusto de los jóvenes por la escuela" (SEP, 2002: 7). El índice de reprobación era del 20.9%. La eficiencia Terminal del 75%. La modalidad de Telesecundaria es la que más ha crecido, sobre todo en las comunidades rurales e indígenas. La mayoría de esas escuelas son de carácter multigrado: un profesor, que suele además cumplir la función de director, atiende a todos los grados y materias del currículo de secundaria. Por eso esta modalidad es la más económica para el Estado. Entre los ciclos de 1993/94 a 2001/2 las escuelas aumentaron de 9,339 a 15,485.

Con relación a los aprendizajes, el reporte del examen de PISA aplicado en 2002 admite que el 16% de los estudiantes no lograron siquiera el primer nivel; sólo el 28% de los estudiantes logró el lugar uno (sólo son capaces de completar tareas sencillas de lectura). Para ese 44% de jóvenes, sumando los dos porcentajes, las oportunidades de seguir estudiando o conseguir empleos son bastante inciertas. El documento asocia los resultados anteriores a factores de contexto social y familiar, debido a la baja escolaridad

de la madre, o a que los mayores porcentajes de los estudiantes con bajos resultados de aprendizaje viven en comunidades indígenas o marginadas. Los aprendizajes más deficientes se concentran sobre todo en las poblaciones indígenas, rurales y apartadas de los centros urbanos.

Los problemas tienen algunas explicaciones. Con relación al currículo, reconoce que no atrae a los jóvenes, ya que está sobrecargado con "una cantidad formidable de contenidos en más de diez asignaturas distintas" (SEP, 2002: 21), además de que intenta conciliar una cultura general con conocimientos especializados y prácticos.

El desinterés de los alumnos por aprender se debe a "prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo sobre la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje" (SEP, 2002: 20). Además, los estudiantes se "enfrentan" a diversos criterios arbitrarios de evaluación por parte de sus maestros, no siempre relacionados con la adquisición de aprendizajes verdaderos (SEP, 2002: 20).

De acuerdo con el documento señalado, la escuela no funciona como una unidad educativa ni los directivos y maestros comparten visiones y metas, debido a diversas causas, entre otras, a la organización por módulos de 45 ó 50 minutos, las injustas condiciones laborales de los docentes y la excesiva carga curricular. Esos factores "han generado un tipo de profesor que se desplaza de una escuela a otra para sumar el máximo de horas posibles y mejorar sus ingresos económicos". Estima que en las grandes ciudades "el 28% de los profesores de secundarias generales y el 22% de técnicas, laboran en más de un plantel. Esta fragmentación del tiempo de los maestros dificulta la construcción del sentido de pertenencia a una institución". Afirma que el "43% de los profesores de las secundarias generales están contratados por horas y el 25% de las técnicas" (SEP, 2002: 23-24).

Por lo anterior, y otras razones, el trabajo colegiado en la escuela secundaria es prácticamente nulo. La organización escolar y las condiciones laborales de los docentes no favorecen el intercambio de experiencias entre los colectivos docentes y directivos. Además, existe una enorme movilidad, producto de los propios intereses para acercarse a los lugares de residencia, así como un marcado ausentismo de los profesores. Los profesores suelen atender dos o más escuelas con horarios cruzados y en escuelas distintas, lo que le ocasiona problemas de tiempo y desgaste de energía en los traslados. Ello propicia cansancio y agotamiento de muchos de los profesores.

Las normas que regulan el comportamiento escolar no se cumplen o se llevan a cabo de manera irregular. La contratación de muchos profesores no se corresponde con sus perfiles formativos y profesionales. Aunado a lo anterior, se critica el hecho de que la formación continua de los profesores está dirigida individualmente y está sujetada a las especialidades, lo cual dificulta que se implementen innovaciones escolares conjuntas. Existe una gran heterogeneidad de perfiles profesionales, además de una inconsistencia respecto de las asignaturas del plan de estudio.

Los directivos y docentes de las escuelas secundarias han construido dispositivos de control y de disciplina que inhiben a los alumnos a la creatividad y al aprendizaje autónomo. Señala que esto es consecuencia de que se atienden muchos grupos, además de numerosos. Prevalecen las prácticas de enseñanza rutinarias condicionadas por la estructura curricular, las enormes cargas de clases de los profesores, la desarticulación entre los docentes, así como la ausencia de espacios de reflexión del sentido de la profesión y la práctica docente en la escuela secundaria.

Por otro lado, "El ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos de orden administrativo" (SEP, 2002: 25). Se debe no sólo a las propias condiciones de organización escolar, no académica, sino además a las tradiciones internas, a las presiones burocráticas y administrativas de las estructuras jerárquicas a las que debe responder, así como a la selección y promoción del cargo de directivo escolar arbitrado por intereses políticos más que en beneficio de la escuela.

La vinculación de la escuela con los padres de familia es bastante limitada. Esta relación "se limita a asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos", lo que promueve la "ausencia de una cultura de rendición de cuentas" (SEP, 2002: 26). La cooperación padres de familia-escuela es casi nula, además de las razones anteriores, por las divergencias de los horarios laborales y la disponibilidad de tiempo de padres de familia y docentes[9].

A partir del diagnóstico anterior, en el apartado correspondiente a *Propósitos de la Reforma*, se aspira a "Transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes" (SEP, 2002: 29).

Con base en todo lo señalado, la SEP propone una Reforma Integral de la Educación Secundaria. Pretende lograr no sólo la cobertura universal, sino además una Educación Secundaria de calidad para todos, que compense las inequidades sociales, étnicas y de género, las cuales se han generado históricamente en México (SEP, 2002). Se propone articular los niveles de prescolar y primaria; asegurar que todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo común[10]; atender las necesidades e intereses afectivos, cognitivos y sociales de los adolescentes; posibilitar que en cada escuela se conformen verdaderas comunidades de aprendizaje, colocando el logro educativo de los estudiantes en el centro de sus preocupaciones; captar el compromiso de los maestros y las maestras, pues son el motor del cambio; se plantea centrar el currículo en el "desarrollo de las competencias básicas de los adolescentes que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad" y conservar el

[9] Aunque se han activado los Consejos Consultivos de Participación Social. No se tiene certeza del impacto y de la participación de los padres en las decisiones institucionales. Aunque el acuerdo 648 prevén que los padres trabajarán para que los chicos sean promovidos, se trata de una tarea futura, incierta.

[10] Estos propósitos se recogen en la actual Reforma Integral de la Educación Básica, la cual articula los niveles educativos señalados, pero deja intactas las estructuras de la escuela secundaria.

carácter nacional de la secundaria, al mismo tiempo que se reconoce la riqueza de la diversidad y, en ese sentido, "las necesidad de una mayor flexibilidad" (SEP, 2002: 31).

La *reforma integral* requiere de la participación y articulación de diversos niveles y estructuras del sistema educativo nacional, de la federación y de los estados, los supervisores, los directores escolares, los asesores técnicos, los docentes y los padres de familia.

Lo destacado de ese diagnóstico reside en que los graves problemas señalados para la escuela secundaria en México no han sido resueltos. No se han generado políticas ni programas que mejoren la estructura tan ineficaz que impide a la secundaria constituirse en comunidad que aprende. Excepto, claro, cuando los directivos y los colectivos escolares se comprometen a actuar contracorriente y en los márgenes del sistema.

En este momento no existe una política que provea de la capacidad a los directivos a tomar decisiones para resolver el problema del personal docente compartido con otras instituciones. El problema se agudiza con las políticas de otorgar pocas horas a los docentes, en los concursos de asignación de plaza. Los ingresos de los nuevos docentes de secundaria, con pocas horas, no cubren ni la mitad de una plaza de prescolar. Para ello convendría asignarse al profesor un mínimo 25 de horas.

Como se ha señalado la RIES quedó reducida a sólo una reforma curricular. Como se planteó antes, los problemas siguen sin resolverse. En este sexenio (2006/2012) ya no se propuso una reforma integral, sino una continuidad de la reforma curricular anterior, pero ahora articulada al preescolar y a la primaria, además por competencias: la Reforma Integral de la Educación Básica. Pero los problemas estructurales siguen ahí, como lastre a cualquier cambio importante en las condiciones que garanticen la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Aunque para algunas las autoridades de la RIES (2002) reducida a Reforma de Secundaria (2005), detonaría otros cambios estructurales (Miranda y Reynoso, 2006), previstos en el diagnóstico inicial de 2002; no detonó los cambios estructurales esperados (Sandoval, 2007). De hecho, el acuerdo de la Reforma de Secundaria fue signado por el Secretario de Educación a menos de dos años de terminar el sexenio. Solo tenían tiempo para "transmitir" la "nueva" información, no tenían tiempo para negociar su sentido y los significados de la reforma con los profesores, no tuvieron oportunidad ni tiempo para detonar los otros cambios anhelados.

Para Sandoval (2008: 3) persisten las pésimas condiciones de trabajo de los maestros de secundaria. Afirma que ser "profesor de secundaria significaba hasta la década de los sesenta recibir la insignia de catedrático". Si en la década de los "sesenta el salario del maestro de secundaria llegó a ser casi el doble que el de su homólogo de primaria", posteriormente las autoridades educativas impusieron otras condiciones que afectaron sensiblemente sus ingresos. Sandoval coincide con lo señalado atrás: las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria, debido a:

- Una alta proporción de interinatos
- La fragmentación de su tiempo de trabajo en varias escuelas
- La búsqueda constante por aumentar horas de contrato como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.
- Con la expansión de la matrícula en secundaria y la construcción de más planteles, los edificios escolares fueron perdiendo muchos de los espacios de apoyo al trabajo docente: laboratorios equipados, sala de proyección, biblioteca, talleres con equipo y material suficiente y adecuado, gimnasio, etcétera).
- Los adolescentes de secundaria presentan mayores exigencias hacia el trabajo del maestro, y por lo tanto un mayor desgaste emocional y físico de los docentes,
- La inestabilidad laboral crece a medida que ha venido cambiando el perfil profesional de los que se insertan a esta actividad
- Un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo.
- Organización institucional que apuntala la fragmentación del cuerpo docente en las escuelas, como es el caso de los nombramientos en distintos planteles y el agrupamiento por especialidades que dificultan un trabajo colectivo.

Para Ornelas las malas prácticas de enseñanza subsisten ampliamente en América Latina, y ello se debe a sus inadecuados sistemas educativos:

> Los sistemas educativos de la región fallaron al no cumplir con la expectativa de la igualdad y la equidad… son aparatos donde reina la inequidad y se reproducen los círculos viciosos de las desigualdades entre el campo y las ciudades, entre hombres y mujeres, y entre los segmentos pobres y las clases medias, así como la segregación por raza o el color de la piel… Según algunos académicos, la falla principal de esos sistemas es su centralismo, la administración burocrática, la ausencia de autonomía de regiones y escuelas. Esos sistemas cerrados reprimen la participación de los maestros, de los padres de familia, de las comunidades. (2005: 19-20)

A los profesores de todos los países, como producto de la postmodernidad industrial, se les ha intensificado el trabajo. Además se les está inculpando de los problemas y de los desastres educativos. Para Hargreaves (2005) sus responsabilidades y funciones son ahora más amplias y difusas. Su trabajo se *intensifica* progresivamente. Se espera que lleven a cabo nuevas funciones, así como múltiples innovaciones y reformas educativas. Sin embargo, por otro lado, sus condiciones laborales están empeorando.

Para Hargreaves (2005) ocurren dos procesos contradictorios, por un lado *trampas culpabilizadoras,* pautas sociales y de motivación*,* que delinean y determinan la culpabilidad de los profesores. Por otro, las *disculpas* son las estrategias que adoptan los profesores para soportar, negar o reparar esta culpabilidad.

Las descripciones anteriores, así como lo mostrado por la investigación, ponen de manifiesto que una modificación curricular no detona por sí sola ninguna transformación de fondo, dado que es un proceso que implica directamente a los sujetos y requiere de

una apropiación del cambio y condiciones institucionales que no se logran por decreto (Hargreaves y Dean, 2008).

En síntesis, la educación secundaria de México sigue siendo un espacio conflictivo por la brecha entre objetivos y resultados; mantiene problemas estructurales y de organización; ha experimentado desde el siglo pasado diversas reformas curriculares; ha transitado de un modelo pedagógico a otro, antagónicos a los diagnósticos de las necesidades formativas y educativas de los adolescentes, y conserva un esquema deficitario en torno a la selección, permanencia y formación profesional del profesorado.

Conclusiones generales

La narración es una estrategia metodológica pertinente para capturar las prácticas cotidianas que ocurren en la escuela secundaria. Las narraciones de los estudiantes de la normal, han sido sujetadas a la interpretación. Los estudiantes de la ENSJ nos han compartido sus trabajos, las cuales han sido útiles para comprender la diversidad de prácticas, tanto exitosas como otras menos exitosas, que ocurren en la escuela secundaria.

Las diversas narraciones realizadas por los estudiantes de la normal, permiten penetrar en su mirada. Eso que observan se constituye en experiencia personal de aprendizaje, aunque no sean abordadas en las sesiones de clase de la normal. Por eso recuperar e interpretar esas miradas es fundamental para fortalecer su proceso formativo.

Las prácticas no exitosas tienen algunas cualidades que las distinguen. En términos generales los profesores realizan actividades tradicionalistas para que los alumnos repitan información, a través del dictado o copiando información del pizarrón o del libro del texto. Los alumnos suelen ser pasivos y no hacen caso de las actividades dispuestas por sus profesores. Parece que lo que importa a los profesores es que pase el tiempo. Parece plausible recoger el término de prácticas de sobrevivencia, de acuerdo con Tenti Fanfani (2007). Se trata de *sobrevivir* a las pésimas condiciones laborales, al desgaste emocional y físico al transitar por las diversas escuelas en las que labora para sobrevivir; se trata de sobrellevar el tiempo y regular su energía limitada para poder soportar las demandas de los estudiantes que transitan sus adolescencias en medio de familias y escuelas deterioradas.

Las prácticas exitosas se pueden caracterizar por la diversidad de estrategias o recursos que dispone el profesor, las cuales son asumidas de modo activo por los alumnos. La diversidad de actividades dentro del aula, solo es posible si se aprovecha adecuadamente el tiempo, el cual es un recurso valioso que se aprovecha para que el alumno lea, participe, trabaje en equipo, aclare sus dudas, ejercite sus habilidades intelectuales y afectivas. En el aula exitosa los alumnos llevan a cabo actividades que interesan al adolescente y viven un ambiente de afectividad y respeto promovidas por sus profesores.

Los casos más frecuentes son lo no exitosos. Fue difícil identificar y localizar casos exitosos. Sin embargo, como se ha mostrado en el capítulo anterior, los casos no exitosos no son directamente atribuibles a estos profesores, sino a las condiciones estructurales de la escuela secundaria. En las actuales condiciones no es posible el trabajo colegiado en la escuela secundaria, promover la identidad del profesor por "su escuela", ni mucho menos una comunidad escolar que aprende. Las condiciones laborales de los profesores ni el curriculum sobrecargado lo permiten. Aunque estas condiciones no son generales, pues existen escuelas exitosas que han logrado cambios sostenibles y sostenidos, gracias a la existencia de directivos y profesores que han aprendido a educar de manera situada, desde la cultura y las necesidades locales (Ponce, *Ramírez,* Alfaro y Bañuelos, 2012).

Las narraciones nos han llevado a la comprensión de algunas prácticas y a estudiar las condiciones de las escuelas secundarias. En las escuelas secundarias están ocurriendo cosas que es necesario hacer visibles, pero cuya comprensión rebasa a la propia escuela. Para ello es necesario entender que la sociedad y la familia, para la cual fue diseñada la escuela secundaria no existen. El cambio sustancial de las estructuras y condiciones familiares y escolares han reducido su capacidad educativa.

Si el conocimiento es para mejorar, es urgente profundizar en la comprensión de la naturaleza tanto de las prácticas de enseñanza, como de las condiciones internas y externas de la escuela secundaria, que están determinando la educabilidad de sus estudiantes. El conocimiento sobre las escuelas secundarias puede ser útil para los profesores y sus autoridades, pero también para los alumnos y profesores de la ENSJ. Se necesitan nuevas políticas orientadas al cambio en los condicionamientos de las prácticas de enseñanza y de formación de nuevos profesores.

Los profesores de secundaria, los que están y los que pronto estarán, pueden estar sujetados a las condiciones o pueden ser artífices de sus propias prácticas. Sin embargo existe esperanza. Está ahí, en la buena voluntad de los maestros exitosos, que permanecen en las escuelas, educando a pesar de las condiciones que pesan sobre sus espaldas.

Referencias

Andrade Dalila, BordónJosé, Cavarozzi Marcelo et al (2010). "Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. En www.iipe-buenosaires.org.ar

Astolfi, Jean-Pierre (1997), "Tres modelos de enseñanza", en *Aprender en la escuela*, Chile Dolmen.

Bruner, Jerome (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Editorial Morata.

Cid, Alfonso; PérezAbellás, Adolfo; y Zabalza, Miguel (2006). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la universidad de Vigo. En www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Coll, Cesar (1995). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Editorial Paidós, México.

Coulon Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós, colección educador. Barcelona.

Cubero Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. *Crítica y fundamentos*, Grao editorial, España.

González ChávezDavid (2008). *Rasgos de la práctica docente sobresaliente en los cursos de Matemáticas para ingeniería*. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. Junio de 2008, Número 14, páginas 49 – 60. ISSN: 1815-0640

Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

GudmundsdottirSigrum (2005). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.

Hargreaves Andy (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata, España.

Hargreaves, Andy yFinkDean (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Editorial Morata. Ministerio de Educación, política social y deporte. Madrid, España.

Haroutunian-Gordon Sophie (2005). "El papel de la narrativa en la discusión interpretativa". En McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997) "La base de conocimiento de mejora de la escuela". En D. Reynolds et al, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Santillana, Aula XX

Huberman Michael (2005). "Trabajando con narrativas biográficas". En McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009.* INEE. México D.F. En http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2009/Completo/panorara09-completo.pdf (Consultado el 26 de enero de 2012).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009.* INEE. México D.F. En http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2009/Completo/derechoeducacion_completob.pdf (Consultado el 26 de enero de 2012).

Martín García, Xus; Puig Rovira, Josep (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores.* Editorial Grao, Madrid.

McEwan Hunter (2005).*Las narrativas en el estudio de la docencia*. En McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.

McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.

Miranda Francisco y Reynoso (2006). *La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México, DF, Volumen 11, número 31.

Murillo, Javier (2003) (coord.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte.* Convenio Andrés Bello - Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá

Ornelas Carlos. Coord. (2005). "Buenas prácticas de educación básicaen América Latina". Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, México. En http://educacionadebate.org/

Pendlebury Shirley (2005). Razón y relato en la buena práctica docente. En McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.

PoggiMargarita (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

Ponce *Víctor*, *Ramírez Juan,*Alfaro Luis y Bañuelos Bernabé (2012). *Liderazgo y cambio sostenible en las escuelas telesecundarias de Jalisco. La Región Sierra Occidental*. Ediciones de la Dirección de Publicaciones del Estado de Jalisco. Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa y Escuela Normal Superior de Jalisco. Guadalajara.

Ponce *Víctor*, *Ramírez Juan* y Pérez *Miguel* (2012). "La Educación Secundaria en México ¿Reforma curricular o estructural?". En Ferreyra Horacio. Coordinación*. Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina* (2000-2010).

Ponce, Víctor Manuel (2006). *Necesidades de articulación de teorías de aprendizaje.* Seminarios de Investigación Educativa, SEJ, Guadalajara, México.

Pozo, Muncio, Juan Ignacio (1990).*Teorías cognoscitivas del aprendizaje*. Ed. Morata, Madrid.

Sánchez Moguel, Andrés y Andrade Muñoz, Edgar (coord.) (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética.*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). INEE, México DF.

Sandoval Etelvina (2008). "La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México". En Primer Congreso Internacional de Inserción profesional a la Docencia. Facultad de educación, Universidad deSevilla.

Sandoval Etelvina (2007) *la reforma que necesita la secundaria en México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México, DF, Volumen 12, número 32.

SEP (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria.* Documento base. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. S.E.P. México.

RicoeurPaul (2002). *Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II*. Colección Filosofía del Fondo de Cultura Económica, México.

… (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI, México.

Robles, Héctor (coord.) (2010). *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. ISBN: 978-607-7675-20-4

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionistas cuando actúan*. Temas de educación, Paidós, Barcelona.

Schütz, Alfred. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Ed. Paidós, básica. Barcelona, 1993.

Schütz, Alfred y Thomas Luckmann (2003). *Las estructuras del mundo de la vida, Vol. 1*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Souto Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Tenti Fanfani Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI editores.

Torres Rosa María (2009). "Investigar y escribir las prácticas educativas". En Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Primera edición.

Z*abalzaBeraz, Miguel Ángel (2012). "Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria".*Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, España http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/issue/view/66

*Zeller Nancy (2005). "*La racionalidad narrativa en la investigación educativa". En McEwan Hunter y EganKieran. Comp. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu editores. Buenos Aires – Madrid.