



# ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE CAMBIOS CURRICULARES

**JULIA MINERVA GUZMÁN BLAS**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 122 ACAPULCO, GRO.

**TEMÁTICA GENERAL:** PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES.

## RESUMEN.

La incorporación de modelos pedagógicos o innovaciones curriculares demandan procesos largos y continuos para su diseño, implementación e institucionalización; sin embargo, algunas universidades no logran dar continuidad a estos procesos porque desconocen lo que sucede en las aulas y las dificultades que el profesor experimenta ante las nuevas demandas que las innovaciones educativas le plantean.

Esta investigación se inscribe en el contexto de cambio curricular de una universidad privada en Acapulco, y se exponen resultados parciales que dan cuenta de la apropiación como la forma en que los profesores van asumiendo el currículum diseñado con el modelo por competencias, analizados desde la teoría de la actividad y la apropiación, entendiendo a la enseñanza como una práctica cultural en la que se recrea el modelo pedagógico como un proceso de construcción continua, cuya base es histórica y contextual.

Los resultados informan que en la concreción de la propuesta curricular predomina el desarrollo de uno de los saberes de la competencia, que el profesor utiliza ciertos artefactos, y que las tensiones que viven cambian en intensidad y características dependiendo del momento del proceso de implementación, de la experimentación y de la creatividad del profesor, en la que subyace su preocupación por que los alumnos logren mejores aprendizajes. Para la recolección y análisis de los datos se utilizaron metodologías cualitativas, entrevista semiestructurada y observación en aula.

**Palabras clave:** Enseñanza universitaria, Teoría de la actividad, Apropiación, Competencias.

## INTRODUCCIÓN.

Sobre la reconfiguración de la práctica de enseñanza o apropiación de modelos pedagógicos el estado del conocimiento informa que las implementaciones de nuevos modelos son apuestas que promueven “nuevas formas de ser y hacer” (Galaz, 2011, p. 90) que suponen una “reconstrucción” automática de viejas y nuevas identidades. Los estudios de Block *et al.* (2007); Espinosa (2007); Celaya *et al.* (2010); Chávez (2014); y, Secundino (2011), plantean que las propuestas curriculares no se incorporan a la enseñanza de los profesores de forma automática ni literal, que por el contrario, éstas sufren “transformaciones”; que los profesores tienen una participación activa y utilizan los elementos de las nuevas propuestas curriculares en función de sus saberes, de su biografía personal, de su experiencia docente, y de las condiciones y recursos del contexto institucional; y que esas acciones hacen posibles las reorganizaciones, resignificaciones y reelaboraciones sobre el sentido y uso que ellos les dan.

El presente estudio asume la apropiación como un proceso de interacción, entre los saberes y experiencia del profesor con los recursos y demandas de los nuevos modelos pedagógicos; que conlleva a una reelaboración de la enseñanza; que el “uso” de las propuestas no es “copiado” tal cual, y que su concreción es heterogénea.

Esta investigación pretende generar información sobre la enseñanza en procesos de implementación de modelos pedagógicos, como elemento de discusión que permita ampliar el conocimiento de este campo, que ha sido poco difundido; además de aportar datos que mejoren futuras intervenciones para innovaciones curriculares, figuras de actualización o formación docente que demandan estos procesos.

La pregunta de investigación fue ¿cuáles son las características que asume la práctica del profesor y las dificultades que enfrenta al incorporar el currículum por competencias a su actividad de enseñanza? El objetivo fue analizar las acciones, procedimientos y artefactos que utilizan los profesores de la Universidad Loyola del Pacífico (ULP) en su actividad de enseñanza en el marco de la implementación del currículum por competencias.

## DESARROLLO.

Este estudio se realizó con base en la teoría de la actividad, tal como la sostiene Engeström (1987) y la idea de apropiación de Michel De Certeau, sin embargo, para efectos de esta ponencia sólo se presenta análisis empírico desde la teoría de la actividad.

La teoría de la actividad plantea como unidad de análisis el sistema de actividad colectiva, mediado por artefactos y orientado hacia objetos, en el contexto de sus relaciones de red con otros sistemas de actividad (Engeström, citado en Daniels, 2003). Sus principios básicos son:

1. Considera al sistema de actividad colectiva como unidad de análisis.
2. El sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente.

3. Las contradicciones pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación y desarrollo del sistema de actividad.

En la Figura 1 se presentan los seis elementos que componen la estructura básica del sistema de actividad, también conocido como triángulo

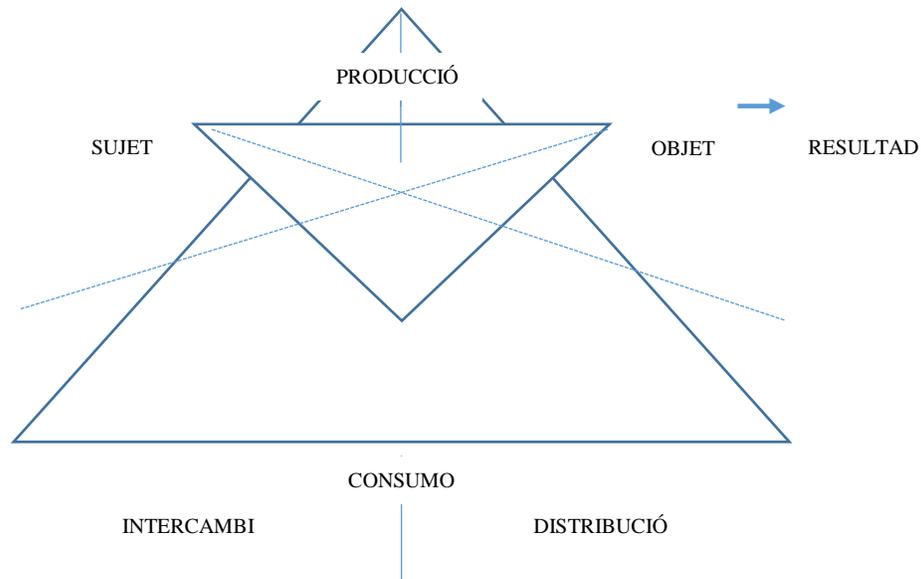


Figura 1. Estructura básica de la actividad. Fuente: Engeström (1987).

El sistema de actividad (SA) incorpora dos aspectos de la conducta humana, el productivo orientado a objetos y el comunicativo orientado a las personas; el centro del análisis está en el triángulo superior donde se realiza el proceso de producción (considerado el más importante), donde están involucrados: sujeto, objeto de la actividad, herramientas que se utilizan, y, acciones y operaciones que se convierten en resultados.

Takeuchi y Engeström (en Sannino *et. al*, 2009) explican que las actividades están delimitadas por su objeto, “es, por un lado, algo dado, algo material o ideal por lo que los sujetos interactúan; y por otro, es una interpretación cultural especial y una construcción de eso que está dado, y sobre lo dado una proyección de lo que puede hacerse con la ayuda de significados disponibles” (p. 146). En la base del triángulo, se realiza el proceso de comunicación, ahí se encuentran los subsistemas de consumo, intercambio y distribución que enmarcan la relación de colaboración, vinculación o unión, de acciones y operaciones, entre los elementos en el SA.

En este estudio se considera a la enseñanza como un sistema de actividad de naturaleza colectiva, de interacción e influencia permanente, reconociendo la existencia de diversos puntos de vista, concepciones e intereses que reflejan diferencia en los sentidos, significados, modos de organizar y ejecutar esta práctica. Engeström señala que el potencial para el aprendizaje expansivo de la actividad colectiva está en la “búsqueda de contradicciones internas como fuerza impulsora de

las perturbaciones, las innovaciones y el cambio” (en Chaiklin, 2001, p. 114). Estas contradicciones se entienden como tensiones presentes en los SA (Tabla 1), en algún elemento, entre los elementos del sistema o con otros sistemas de actividad, y se clasifican en:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| Nivel 1<br>Primaria interna | Contradicción principal que reside, de forma evidente o latente, en uno de los elementos del SA. Es la doble naturaleza (valor de uso y valor de cambio) que hay en cada uno de los elementos.  |
| Nivel 2<br>Secundaria       | Se presenta cuando ingresa un “factor nuevo” a alguno de los elementos del SA, otorgándole una cualidad nueva a él y a la relación de ese elemento con otro(s) del SA. Este proceso de asimilación genera conflicto o desequilibrio entre los elementos al no poder responder adecuadamente al “nuevo factor”.                                    |
| Nivel 3<br>Terciaria        | Se presenta cuando el objeto y el motivo de la práctica de enseñanza imperante se encuentran, con el objeto y motivo de una “nueva forma que se cree más avanzada” para alcanzar el objetivo. Cuando los participantes enfrentan situaciones conflictivas por adoptar lo que creen que es un nuevo método más avanzado para alcanzar el objetivo. |
| Nivel 4<br>Cuaternaria      | Surge cuando la actividad central, ya transformada, interacciona con sistemas de actividad vecinos, pudiendo generar nuevos conflictos.   |

Tabla 1. Contradicciones en el sistema de actividad. Elaboración propia.

Fuente: Engeström, 1987; Cole y Engeström, 1993; Secundino, 2011

Bajo este marco de análisis, el diseño y puesta en operación de los planes de estudio con el enfoque por competencias fueron un nuevo factor que se introdujo en la enseñanza (SA), acompañado de otros instrumentos que han incidido en esta práctica, en un proceso en el que los profesores han ido conociendo, experimentando y decidiendo cómo concretar este modelo pedagógico. La enseñanza se entiende como una práctica cultural, en la que el profesor universitario pone en juego su “arte de enseñar”, cuya base son los saberes que posee, que va “afinando” con la experiencia docente.

El enfoque del estudio es descriptivo interpretativo, se utilizaron las metodologías cualitativas de observación y entrevista semiestructurada que permitieron recoger y analizar las características y los rasgos de apropiación (usos) que presenta la enseñanza de los profesores desde el contexto que “la entreteteje” (Cole, 1999). Los registros se hicieron en grabaciones de audio y video, así como diario y cuaderno de notas de campo.

Esta investigación se realizó en la Universidad Loyola del Pacífico (ULP) en Acapulco, Guerrero, durante el 2016, con 6 profesores. En esta ponencia se presentan resultados de 3 profesores, con base en 6 registros de observación y dos entrevistas de cada uno; las clases duran una hora cuarenta minutos y las conversaciones entre veinte minutos y una hora.

La ULP es una asociación civil, establecida en 1992 en Acapulco, Guerrero y está inspirada en el modelo educativo ignaciano. En el 2005 inició el diseño curricular con el enfoque por competencias y lo puso en operación en 2007. Los lineamientos resaltan la docencia como actividad fundamental para esos cambios y las definiciones conceptuales sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación se sostienen en los principios de la filosofía educativa jesuita y en la psicología educativa cognitivo-constructivista.

Los resultados de los 3 profesores que se reportan son: Rebeca, Horacio y Alberto, quienes imparten en promedio 2 clases en ULP cada semestre, en las licenciaturas de comunicación, ingeniería industrial y arquitectura; su antigüedad es de 23, 16 y 6 años, respectivamente, los dos primeros fueron colaboradores de tiempo completo y estuvieron desde que inició el diseño curricular, actualmente los 3 están contratados como profesores por honorarios; su actividad de enseñanza la combinan con otras actividades laborales, salvo Horacio quien está jubilado y tiene estudios de doctorado; Rebeca y Alberto cuentan con maestría; ella es la única que tiene formación en educación.

La actividad de enseñanza (AE) de estos profesores es un sistema de actividad específico y al mismo tiempo forman parte de uno más amplio, el de la ULP. Los rasgos de su enseñanza tienen que ver con el tiempo que han interactuado con el currículum y las circunstancias que han vivido en la universidad durante la implementación; con el bagaje de su experiencia docente, con las características de enseñanza predominante en ellos; y, con los aprendizajes que han adquirido con el uso de los “nuevos elementos” durante los últimos 8 años.

## TENSIONES Y RECONFIGURACIONES EN LA ENSEÑANZA

En la actividad de estos profesores las tensiones primarias (Ver tabla 1) son reflejo de los principios conceptuales, operativos, y los cambios que les demandaba el nuevo currículum. En Horacio estas tensiones están en la concepción de alumno y de evaluación *“yo tuve que adaptarme a un sistema [ULP] al que no estaba acostumbrado, demasiada preocupación por ellos [alumnos], tienen que hacer esto, tienen que hacer aquello, sobre todo a raíz de los últimos años [modelo por competencias], y no, yo antes decía si tú no sabes es tu bronca”*. También comenta, *“por ejemplo, mi forma de evaluar, la forma que yo aprendí es basada en un libro de texto y yo explico la teoría hasta donde pudiera, basado en eso, entonces yo presentaba mis notas, veía qué ejercicios podía manejar y con el libro de texto decía me hacen estos ejercicios, etc. (...) Vamos a decir que me funcionó muy bien en la UNAM y en el Tec, al principio aquí [en ULP] con las primeras generaciones, pero poco a poco me fui dando cuenta de que ya no cambiaba, que ya no estaba funcionando (...)*. (Entrevista/27/04/2016).

Las contradicciones secundarias aparecieron en la interacción con los nuevos elementos del modelo, en las acciones dirigidas hacia el objeto de la actividad: redacción de competencias; diseño de productos y tareas que incluyeran los tres tipos de saberes; adopción o “actualización” de artefactos; y, elaboración de rúbricas. Rebeca comenta, *“cuando vi el modelo fue muy complicado nosotros no diseñábamos así, tu veías la materia, veías el contenido, pensabas como exponer y luego hacer el examen, y de repente, primero hay que pensar en qué deben ser capaces de hacer los alumnos con ese conocimiento que les vas a dar y qué habilidades de pensamiento tienen que echar andar, eso fue como ¡ay, espérate! yo como que lo tenía claro de manera intuitiva pero ya bajarlo a concretos, ¿qué implica eso, qué verbos vas a usar, qué actividad?, al principio si fue complicadísimo (...). (Entrevista/05/06/2015).*

Estas tensiones han bajado su intensidad con el uso del currículum y la resolución particular que cada profesor le ha dado a las dificultades, de alguna forma ellos continúan reconfigurado su actividad, y se han detectado rasgos que muestran la apropiación (uso), como lo comenta Rebeca *“yo diría que el modelo por competencias modificó mi manera de diseñar, mi manera de ser docente, les pasé más responsabilidad en el proceso de aprendizaje a los alumnos. Los impliqué un poco más en la autoevaluación porque antes lo hacía, pero no como ahora, me volví quizá menos obsesiva como profesora, dando un poco más margen de libertad a los alumnos, (...) creo que ahorita como profesora hago más acompañamiento menos supervisión, es diferente a como lo hacíamos antes, ya no uso exámenes escritos, voy diseñando actividades donde pueda ver plasmado el conocimiento aplicado”.* (Entrevista 05/06/2015)

## **LAS CARACTERÍSTICAS Y FORMAS DE CONCRETAR EL CURRÍCULUM**

Estos profesores siguen distintos caminos en la concreción del currículum, caracterizados por el tipo de enseñanza, los artefactos utilizados, la experiencia docente y profesional (disciplinar), y los perfiles de licenciatura, entre otros. En su actividad prevalece o combinan los tipos de conocimiento como vías para acercarse al desarrollo y logro de competencias. Uno de estos caminos muestra el predominio del conocimiento declarativo, que se identifica con mayor presencia en Horacio (ingeniería industrial) y Alberto (arquitectura), quienes por su edad, formación profesional y experiencia docente han convivido más con modelos de enseñanza expositivos. Son profesores que tienen más dominio del conocimiento conceptual de las materias que imparten y menos del conocimiento procedimental.

La actividad de enseñanza de Horacio presenta una combinación de elementos, por un lado, están los que refieren a la enseñanza tradicional *“la forma en que doy las clases es muy similar, presento por temas, y normalmente al final de cada dos temas les presento que hagan un examen para ver cómo andan (...).”* (Entrevista/15/02/2016). Por otro lado, hay características constructivistas y de competencias en las actividades realizadas por los alumnos, que involucran conocimientos teóricos de varias materias y búsqueda de información para la solución de problemáticas de

escenarios profesionales. El predominio del conocimiento declarativo se refleja en el número de sesiones y tiempo que le dedica, así como la exposición verbal de conceptos, teorías y operaciones matemáticas; lo que no le permite atender el desarrollo del saber procedimental, siendo esta una de las tensiones que el profesor reconoce en su práctica, *“Nos gusta poner la teoría, los problemas todo a base de ecuaciones, de fenómenos físicos. (...) por mi formación me gusta ponerles integrales y derivadas, pero por la formación de ellos tengo que evitarme eso y hablar del fenómeno, y al último decirles esta ecuación define al fenómeno, pero ¿qué importancia tiene? ¿qué importancia? (...). [lo que funciona con los alumnos es] Cuando vas directamente a la cosa práctica, [cuando les das] casi todo digerido, así está esto, vamos a ponernos a sumar esta parte, lo pones como receta, (...) no sé si eso sea la forma adecuada, pero en mi opinión no debe ser así, ellos tienen que buscar un criterio para manejarlo. Es lo que he visto como profesor (...) no leen la información, ni saben cómo manejarla. Al no poder hacer los cálculos toda la otra información que tú les das no tiene mucho sentido. ¡No sé realmente como resolver eso!”* (Entrevista/27/04/2016).

En este pasaje se muestra la tensión que vive Horacio entre la predominancia del saber declarativo que él desarrolla y la necesidad de trabajar el saber procedimental, es una preocupación explícita por mejorar la enseñanza y aprendizaje de los alumnos con los elementos de la propuesta curricular, lo que hace que se mantenga activa la reconfiguración de su práctica.

En el caso del profesor Alberto, él entra en contacto con el currículum tres años después de haber iniciado su operación; el conocimiento y uso del currículum ya había generado un poco de experiencia tanto en profesores como directivos.

En la enseñanza de Alberto también predomina el saber declarativo, pero hay más acciones propias del saber procedimental. En su clase predomina la resolución de ejercicios que involucran saber teórico; con base en dibujos de elementos arquitectónicos del entorno explica el procedimiento y uso de cálculos, operaciones, fórmulas y teoría y hace que el alumno lo vaya haciendo. Las tareas son la realización del procedimiento visto en clase.

Otro camino seguido en la concreción del currículum toma como base la predominancia del saber procedimental para el desarrollo de la competencia acompañado del saber teórico-declarativo y actitudinal, tal es el caso de la actividad de enseñanza de Rebeca, *“le pongo mucho más acento al saber hacer y a lo actitudinal, doy por obvio que el conocimiento declarativo se vaya tejiendo porque vamos avanzando y para que puedan hacer algo tienen que ver teoría (...) el conocimiento declarativo lo refuerzo más con el saber hacer que con el propio conocimiento declarativo”* (Entrevista/28/04/2016).

Ella diagnostica las habilidades con que llegan los alumnos, establece las competencias a lograr, determina productos y actividades, elige los contenidos (teóricos) y orden en que se abordarán, *“estas son las habilidades que tienen que desarrollar en el campo profesional, estos son los productos que pueden ayudarles a aterrizar y entonces qué conocimientos necesito para que puedan hacer el*

*análisis de la campaña, qué conocimientos para hacer el análisis de prensa.” (Entrevista/28/04/2016).* Los contenidos teóricos los aborda en las primeras semanas del curso y el resto lo dedica a la resolución de problemas con la ejercitación del saber procedimental en el que promueve el uso de acordeones y la recordación conceptual que van requiriendo. Sus clases se caracterizan por: construcción gradual de productos sobre situaciones del campo profesional, actividades grupales o por equipo y constante interacción entre alumnos y con la docente, quien promueve la reflexión, argumento y resolución.

Los rasgos de la enseñanza de Rebeca permiten ver un proceso de experimentación con la materia y con el modelo por competencias, en los que también se identifican tensiones de tipo secundario, *“cuando yo hice el primer intento en el modelo por competencias eran 8 [productos], era una salvajada calificar eso y acompañarlo, luego lo reduje a seis, y aun así seguía siendo una salvajada, me quedé luego en cuatro y vi que el refinamiento se podía trabajar con muchas actividades y menos productos, entonces reduje y dejé ya tres productos”.* A decir de la profesora, cada vez que imparte la materia puede ser diferente en función del grupo y las circunstancias, y nos da un ejemplo, *“yo quería que analizaran una campaña [publicitaria] y que produjeran una campaña alterna pero no lo logré y eso me lleva a hacerme preguntas, qué producto tendría que sacrificar para lograr esto; entonces la próxima vez que me toque diseñar la materia tengo que preguntarme y decidir.”* (Entrevista/28/04/2016).

Pareciera que Rebeca, a diferencia de Horacio y Alberto, ha identificado con menor dificultad que el conocimiento procedimental es central en el currículo por competencias y que desarrollarlo le genera mejores resultados de aprendizaje.

## LOS ARTEFACTOS QUE ACOMPAÑAN LA ACTIVIDAD

Otra categoría son los artefactos, productos materiales y conceptuales, que se construyen y modifican durante la historia de la acción humana; y su uso corresponde al tipo de acciones y operaciones que se realiza en el SA. Tomando como base la clasificación de Wartofsky (en Engeström, 1990) reportamos los artefactos utilizados por los profesores.

|          | Artefactos, medios o instrumentos (materiales o conceptuales) utilizados   |   |   |
|----------|--|---|---|
| Profesor | Primarios. Denominativos descriptivos. “Qué”   | Secundarios. Preservación y uso de los primarios. “Porque” y “Cómo” | Terciarios. Mundo autónomo-posible                            |
| Horacio  | Diapositivas y lecturas en archivos digitales, pizarrón, marcadores, contenidos e imágenes de internet, programa de la materia, conocimientos de estática y matemáticas, apuntes | Libros, lecturas, fórmulas, operaciones matemáticas                 | Propuesta de fábrica: ubicación, distribución e instalaciones |

|         |  |  |  |
|---------|--|--|--|
|         | “reelaborados”, exámenes, tareas   |  |  |
| Alberto | Pizarrón, marcadores de colores, dibujo de figuras, programa de la materia, conocimientos teóricos de estática y matemáticas, apuntes “reelaborados”, exámenes, tareas | Fórmulas, operaciones matemáticas, tablas y normas de cálculo para estructuras, elementos arquitectónicos del contexto |  |
| Rebeca  | Diapositivas, contenidos e imágenes digitales, lecturas, campañas publicitarias, espacio virtual de almacenamiento y comunicación, pizarrón, programa de la materia.   | Libros, reportes y artículos publicados, guía de enseñanza y de aprendizaje, productos y rúbricas                      |  |

Tabla 2. Artefactos utilizados en la actividad de los profesores de la ULP. Elaboración propia

Horacio y Alberto utilizan artefactos “clásicos” propios de la actividad docente, que corresponden al estilo expositivo-directivo; aun cuando han incorporado la tecnología a sus instrumentos, la “reelaboración” de esos aparatos es más a nivel estático, sin modificación significativa de su práctica. Rebeca ha sustituido los artefactos clásicos y da un uso más dinámico a las herramientas tecnológicas modificando el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y las actuaciones tanto de los alumnos como de la profesora.

Con lo expuesto hasta aquí, las características de la enseñanza (SA) de la ULP quedarían distribuidas en el modelo de la Estructura básica de la actividad humana de la siguiente forma:

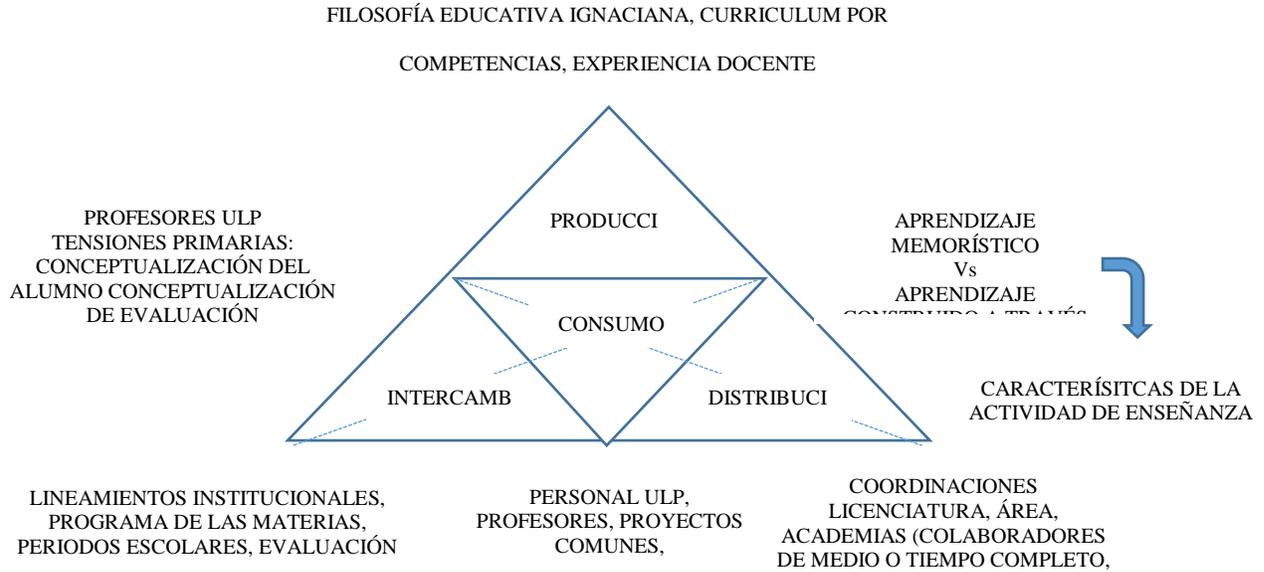


Figura 2. Características del SA de la ULP

Adaptación propia del modelo de la Estructura básica de la actividad humana

En esta representación se muestra el diálogo que los profesores de la ULP sostienen entre dos perspectivas, una en relación con su propia formación disciplinar y trayectoria docente, y otra que corresponde a la filosofía educativa de la ULP y al modelo por competencias, generando tensiones primarias y secundarias localizadas en el sujeto profesor, y en la interacción de los elementos del SA para concretarlo en la práctica, incidiendo en la “reconfiguración” de la actividad de enseñanza.

## CONCLUSIONES.

Después de 9 años de haberse puesto en operación el currículum, continua un proceso de reajuste “coexistencia”, reinterpretación y nuevos usos de los elementos del currículum con otros sistemas de actividad. Esta “coexistencia” se evidencia más en momentos de presión de calendario escolar, de resultados de aprendizaje o (in)cumplimiento de expectativas que ponen al profesor a revisar su propia actuación.

La dualidad del objeto de la actividad de enseñanza en ULP sigue presente, por un lado, lo establecido en el currículum, y por otro la reinterpretación que ha venido construyendo el profesor a partir de la interacción y experimentación con el modelo. Esa reconstrucción del motivo-objeto y las características de la enseñanza tienen relación con los perfiles disciplinares, la experiencia docente y laboral, y con la formación pedagógica de los profesores.

La indagación sobre la enseñanza desde las condiciones histórico-contextuales informa sobre los procesos en que están involucrados los profesores universitarios y las reelaboraciones que su práctica va experimentando. El conocimiento y recuperación de las acciones, objetos de la actividad de enseñanza, uso de artefactos, tensiones y disposiciones al cambio pueden orientar de mejor forma la introducción de innovaciones curriculares, así como involucrar a los docentes en los rediseños curriculares, mantener figuras de actualización pedagógica y generar estrategias para la incorporación y acompañamiento de las innovaciones curriculares antes y durante los procesos de apropiación.

## REFERENCIAS.

- Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M., Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 33, pp. 731-726
- Celaya, R., Lozano, F., Ramírez, M. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 45, pp. 487-513.
- Cole, M. (1999). Cap. 5. *Poner la cultura en el centro*. En *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. (pp.113-137). Madrid, España: Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En G. Salomon (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp.23-74). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Chaiklin, S., y Lave, J. (Comps.) (2001). *Estudiar las practicas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chávez, C. (2014). *La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en dos Bachilleratos de Oaxaca: la apropiación de los docentes*. Tesis de Maestría, UNAM.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1990). Cap. 8. *When is a tool? Multiple meanings of artifacts in human activity*. En *Learning, working an imagining. Twelve studies in activity theory*. (pp. 171-195) Helsinki.
- Espinosa, E. (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas*. Tesis Doctoral. México. CINVESTAV-IPN.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos Núm. 2*, pp. 89-107.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. (Ed.). (2009). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge, USA: University Press.
- Secundino, Neftalí. (2011). *Elementos para la comprensión de prácticas de enseñanza en escenarios de transformación curricular en educación superior*. (Tesis Doctoral). México: UIA