



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS:**

**REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS PROFESORES DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**REYNA LUCERO ARGUMEDO JUÁREZ**

**ASESORA: DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS**

**Ciudad Universitaria, CDMX 2018**





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	1
<b>INTRODUCCIÓN</b>	2
<b>CAPÍTULO I. ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS: CAMBIOS EN LA REALIDAD EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA</b>	6
1.1 Antecedentes del enfoque basado en competencias: organismos internacionales	7
1.2 Origen y conceptualización del término competencia	12
1.3 Implementación del enfoque basado en competencias en México	15
1.4 El docente: práctica y construcción de la realidad educativa	21
<b>CAPÍTULO II. REPRESENTACIONES SOCIALES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	28
2.1 Teoría de las representaciones: revisión de conceptos	28
2.2 Dimensiones de las representaciones sociales	33
2.3. Procesos de objetivación y anclaje	34
2.4 Funciones de las representaciones sociales en la construcción de la vida social	37
<b>CAPÍTULO III. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	41
3.1 Investigación cuantitativa o cualitativa: demostrar o comprender	42
3.2 Enfoques de la teoría de las representaciones sociales	44

3.3 Recolección, aplicación y sistematización de datos desde la teoría de las representaciones sociales 50

**CAPÍTULO IV. REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS: DESARROLLO DE HABILIDADES 62**

4.1 Caracterización docente: ¿quiénes construyen la representación? 63

4.2 Dimensión de información: ¿qué saberes poseen los docentes acerca del enfoque? 65

4.3 Dimensión de actitud: emociones y posiciones tomadas 75

4.4 Dimensión campo de representación: núcleo figurativo y significados 93

**CONSIDERACIONES FINALES 103**

**BIBLIOGRAFÍA 108**

**ANEXOS 116**

## *Agradecimientos*

La realización de este trabajo significa la culminación de un largo proceso de formación que inició desde mi primer año en preescolar, pasando por cada uno de los niveles educativos en los que maestros y compañeros formaron parte, sin embargo nada de eso hubiera sido posible sin el apoyo invaluable de mis padres Reyna Olivia Juárez Cabello y Ernesto Argumedo Beltrán a quienes estaré permanentemente agradecida.

Por otra parte agradezco a mi asesora la Doctora Olivia Mireles Vargas quién dirigió este trabajo con paciencia y gran profesionalismo, sin olvidar que en su momento sus valiosos consejos le dieron a mi vida personal un inmenso apoyo.

A mis amigos Abraham León, Verónica Hernández y Maleny Ramírez por las risas (más bien carcajadas), los consejos y las aventuras.

A esa persona que a lo largo de la carrera me apoyó y al final con sus malas acciones me hizo más fuerte.

## INTRODUCCIÓN

Los cambios realizados al sistema educativo mexicano, producto de políticas educativas, se presentan como propuestas de innovación, transformación y mejora a través de reformas y documentos oficiales.

En este sentido la modificación más reciente que se ha llevado a cabo en los tres niveles de educación básica, fue la adopción de un enfoque basado en competencias, mismo que inició en 2004 en preescolar, continuó en 2006 en secundaria y culminó en 2009 en primaria, dando lugar a la reforma integral de educación básica, con la cual se proponía dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias, a fin de formar futuros profesionistas capaces de responder en un mundo globalizado regido por la tecnología.

La presente investigación centra su atención en educación básica por ser ésta la base de la pirámide a partir de la cual el sistema educativo prepara a sus estudiantes con el objetivo de formar personas que requiere el país para su desarrollo político, económico, social y cultural, centrandó esta indagación específicamente en primaria.

La adopción del nuevo enfoque se estableció a través de documentos oficiales e implicó transformaciones en el currículum de primaria, sin embargo plasmar una propuesta educativa en papel esperando que a través de ésta se logren los cambios ahí propuestos, lleva a considerar el rol que juegan los actores que implementarán dicha iniciativa, los docentes.

Los docentes poseen un conjunto de conocimientos académicos que adquirieron durante su formación en la escuela normal y que los avala como profesionistas de la educación. Además de una trayectoria que los ha dotado de experiencia para trabajar con los grupos y cumplir sus metas de aprendizaje. Por ello, el nuevo enfoque educativo se presenta a los docentes como algo ajeno que impacta su práctica porque modifica las formas de trabajo que realizaban hasta ese momento.

Para trabajar con el enfoque por competencias los docentes no reciben una formación especializada que los lleve a incorporar integralmente la nueva propuesta a su práctica educativa. De manera que la aproximación al nuevo enfoque se da principalmente por el intercambio cotidiano entre los docentes, así como por la información que les llega a través de los supervisores y directores a modo de cascada.

En este sentido los profesores seleccionan –con base en su conocimiento y experiencia- parte de la información que circula en su entorno con respecto al enfoque y construyen un conocimiento nuevo que les permite conocer, comprender y explicar el enfoque, al tiempo que reconfiguran su realidad educativa.

Este tipo de conocimiento -elaborado y compartido entre los docentes- en el que se forman ideas, valores, actitudes y creencias en el orden de lo cotidiano es lo va a permitir comprender este enfoque, y en pos de ello dirigir su práctica. Este tipo de saber recibe el nombre de conocimiento de sentido común.

Ante este hecho, se presenta como objetivo de este trabajo conocer el pensamiento que comparten los docentes y que los lleva a percibir y construir la realidad educativa, a fin tener un acercamiento a la forma en la que los docentes perciben y reciben el enfoque y en función de ello su implementación en el aula desde la información, actitudes, opiniones y significados que le han otorgado a éste.

Conviene decir que la presente investigación tiene un soporte teórico metodológico en la teoría de las representaciones sociales por ser ésta la que aporta los elementos necesarios para acceder al pensamiento de sentido común de un grupo.

La investigación realizada se encuentra organizada en cuatro capítulos y un apartado de consideraciones finales como a continuación se explica:

En el primer capítulo se exponen los antecedentes del enfoque, por lo cual se inicia con el papel que jugaron los organismos internacionales como instituciones que orientan a los países miembros y que a través de sus propuestas hicieron evidente la necesidad de optar por una formación permanente dadas las nuevas demandas de un contexto cambiante e interconectado, considerando las competencias como un aspecto que atiende tales demandas. A partir de estos se hace un breve rastreo del origen de la palabra competencia y con ello se exponen algunas definiciones que los especialistas han aportado para esclarecer dicho término.

Posteriormente se expone de qué manera el enfoque basado en competencias se introdujo a México particularmente en primaria, a través de una serie de reformas y

documentos oficiales hasta llegar al Plan y los programas de estudio en el que queda finalmente establecido, pues será a través de éstos últimos que el docente recibe el enfoque para incorporarlo a su práctica misma que se ve impactada. Aspecto que tiene lugar en la última parte del capítulo en el que se describe en qué consiste el hacer docente.

El segundo capítulo presenta la base teórica de esta investigación, misma que se encuentra enmarcada en la teoría de las representaciones sociales, considerando que el concepto “representación social” no cuenta con una definición acabada que logre su extensa comprensión, se exponen algunas definiciones que estudiosos de dicha teoría han realizado en función de explicar los alcances que tiene para la comprensión del pensamiento colectivo de un grupo social y en función de ello comprender sus prácticas.

Para dar continuidad al capítulo se explican las dimensiones que propone Serge Moscovici (1969) como precursor de esta teoría, mismas que componen una representación: información, actitud y campo de representación; finalmente se exponen las funciones que tiene una representación en la construcción de la vida social de un grupo en particular.

El tercer capítulo concentra los procedimientos metodológicos a partir los cuales se recogieron los datos que servirían para acceder a la representación del grupo docente; en este apartado se explica el enfoque a partir del cual se procedió, considerando que existen dos principalmente, mismos que se describen y se opta por el más adecuado.

Dicho esto se exponen las técnicas que se diseñaron para llevar a cabo la recolección de datos: asociación de palabras, entrevista y complementario a ésta última un cuestionario. Finalmente se presenta la selección, aplicación y sistematización de datos, para lo cual cabe decir se utilizó la técnica de redes semánticas para ordenar los datos obtenidos de la asociación de palabras, mientras que el discurso emitido a través de las entrevistas se organizó en función de las tres dimensiones que componen una representación y que fungieron como categorías de análisis.

El último capítulo presenta los hallazgos obtenidos, mismos que se encuentran ordenados en función de las tres dimensiones que componen una representación social, de manera que se expone la información con la cuentan los docentes acerca del enfoque, las



actitudes que tienen frente a éste y la imagen que comparten de esta propuesta educativa, así como el significado que tiene en su práctica docente.

En último lugar se exponen las consideraciones finales a las que se llega a partir de la investigación realizada y que funcionan como un modesto aporte a la comprensión de la práctica docente que día a día realizan los profesores de primaria y que se encuentra mediada entre los documentos oficiales que establecen el rumbo de la educación y la realidad que perciben, interpretan y construyen los docentes en el desempeño de tal labor en su vida cotidiana.

De manera breve es pertinente mencionar que los docentes entrevistados reconocen que al día de hoy el enfoque basado en competencias no se aplica en su totalidad debido a que es considerado como inadecuado para las condiciones de nuestro país además de las dudas aún existentes con respecto a éste.

Por otra parte cabe señalar que la actualización recibida para incorporar el nuevo enfoque no significó una preparación profesional, de manera que la comprensión de la nueva propuesta se dio a través del intercambio cotidiano de información, ideas y opiniones que se comparten en su centro de trabajo.

## CAPÍTULO I

### **Enfoque basado en competencias: cambios y transformaciones en la realidad educativa de los docentes de primaria**

Los cimientos de la educación para la economía del conocimiento constan de un conjunto de competencias y conocimientos básicos [...] Los gobiernos deben financiar u ofrecer oportunidades para que todos puedan adquirir este conjunto básico de competencias.

Banco Mundial

En el sistema educativo mexicano el enfoque basado en competencias se ha implementado de manera paulatina; particularmente en el nivel básico, primeramente en preescolar en el año 2004, posteriormente en secundaria en 2006 y finalmente en primaria en 2009, dicho proceso tuvo lugar a partir de una serie de reformas en cuestión de política educativa, bajo el argumento de que en la actual sociedad del conocimiento<sup>1</sup>, es necesaria una propuesta formativa que desarrolle en los estudiantes las competencias adecuadas que les permitan desempeñarse de manera óptima en el ámbito laboral y profesional, con el fin de impulsar el crecimiento económico del país.

Lo anterior sugiere cambios y transformaciones en aquellos actores que son los principales encargados de aplicar tal enfoque, los docentes, ya que derivado de dicha implementación se hicieron modificaciones al plan y los programas de estudio, lo que sugirió una nueva forma de trabajo, aunado a que el término competencia presenta un vasto conjunto de definiciones que dan origen a una amplia gama de interpretaciones por parte de los docentes.

---

<sup>1</sup> A raíz de la proliferación y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación surge la discusión entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento, por lo que tomaremos como base el supuesto: "información no es conocimiento", que propone María de la Luz Casas Pérez (2010) en su artículo: *México: sociedad de la información o sociedad del conocimiento* ya que: "hoy en día resulta cada vez más y más claro que lo importante no es simplemente tener la información o saber en dónde se encuentra, sino que el verdadero conocimiento consiste en tener la capacidad de solucionar un problema, generar una idea nueva o aproximarse a un escenario desde una perspectiva diferente".

A partir de esto es necesario tener en cuenta que la implementación del enfoque basado en competencias obliga a los profesores a realizar una reconstrucción de su realidad educativa y por ende un cambio en su práctica.

Lo anterior da lugar a ciertas interrogantes que nos llevan a establecer el punto de partida de la presente investigación, ¿Cuál es el contexto en el que surgen las competencias?, ¿quién(es) las proponen?, ¿cómo se incorporó el enfoque por competencias a la educación primaria en México?, y ¿en qué consiste la práctica docente que impacta dicho enfoque?

Para dar respuesta a tales cuestiones, en este capítulo se hace un rastreo del origen de las competencias, con el fin de conocer el contexto en el que surgen y con ello identificar quiénes las proponen, posteriormente se identifica de qué manera se incorporaron a la educación primaria como enfoque educativo y finalmente se expone en qué consiste la práctica docente de los actores responsables de dicha implementación.

### **1.1 Antecedentes del enfoque basado en competencias: organismos internacionales**

Para dar inicio a este apartado es necesario tener en cuenta ciertas consideraciones, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), son organismos internacionales que tienen una influencia relevante en las políticas educativas de los países miembros, pues emiten declaraciones que a razón suya fungen como orientaciones para dar dirección con rumbo a una mejora en función del desarrollo de las naciones.

La OCDE y el BM son organismos financieros que tienen por objetivo mejorar el bienestar económico y reducir la pobreza a fin de lograr prosperidad en los países miembros; por su parte la UNESCO es un organismo humanista que obra por crear condiciones que contribuyan a la consolidación de la paz, el respeto de los derechos humanos, el diálogo entre las culturas y la erradicación de la pobreza.

Desde su particular posición como organismo internacional los tres reconocen y promueven las competencias en el ámbito educativo.

A continuación se expone cómo las competencias son promovidas desde estas esferas a partir de un contexto que propicia las condiciones que llevan a optar por éstas, nos referimos a la globalización.

Según Green (2007:65):

Podríamos definir a la globalización como la aceleración rápida de movimientos de capital, bienes, mano de obra, servicios e información a través de las fronteras, un proceso identificado desde los años setenta como resultado de tres factores cruciales: energía y transporte baratos, el crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación y el impacto de la liberalización del comercio y las finanzas.

Son estos dos últimos factores los que han influido directamente en el ámbito educativo, ya que el crecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) demandó a los trabajadores desarrollar nuevas capacidades que les permitieran desempeñarse a partir del manejo de dicha tecnología. Ante esta situación, surgió una nueva necesidad de formación que dotara a los estudiantes de las capacidades que requerían para desenvolverse de manera óptima en el ámbito laboral.

Como segundo factor, el impacto de la liberalización del comercio y las finanzas, implicó que los países se involucraran en una competencia económica a nivel mundial, pues como se dijo, la globalización trasciende fronteras y rige la organización política, económica y social a nivel mundial, lo que significa que los países buscan convertirse en naciones competentes para lograr un desarrollo económico.

Ante este panorama, los organismos internacionales mencionados juegan un papel importante como instituciones que buscan orientar a sus países miembros con la finalidad de impulsar el desarrollo de éstos, de tal manera que dichos organismos han detectado que en un contexto de constantes cambios y avances tecnológicos, la educación que se ofrece por

parte de los distintos países debe responder a las demandas de un mundo cambiante, tal como lo declara la UNESCO (1996:113):

El adelanto científico y tecnológico y la transformación del proceso de producción en aras de una mayor competitividad han determinado que los saberes y las técnicas de cada individuo, adquiridos durante la formación inicial, pierdan rápidamente vigencia y se acentúe la necesidad de desarrollar la capacitación profesional permanente

A partir de esto la UNESCO hace evidente la necesidad de un nuevo tipo de aprendizaje: el aprendizaje permanente, a razón de que las TIC proveen al mundo de incesantes avances científicos y constante renovación de información, los sujetos de esta nueva era del conocimiento deberán ser dotados de una educación que les brinde las herramientas necesarias para actualizarse constantemente.

Posteriormente en 2003 el Banco Mundial apoya la propuesta de la UNESCO en función de este tipo de aprendizaje: “Las personas que quieren participar en la emergente economía del conocimiento necesitan actualizar sus habilidades en forma constante. Por esta razón el aprendizaje permanente se convierte en una norma” (BM; 2003:103), en otras palabras esta forma de aprendizaje constituye el elemento central de una educación que a razón de estos Organismos, dará impulso a los países que pretendan lograr un crecimiento económico.

La educación que brinda cada país es la encargada de dotar a sus estudiantes de las herramientas necesarias para estar actualizados en un mundo regido por el avance tecnológico, y la economía del conocimiento, esta última: “se fundamenta primordialmente en el uso de ideas más que en el de capacidades físicas, así como en la aplicación de la tecnología más que en la transformación de las materias primas [...] se trata de una economía en la que el conocimiento es creado, adquirido, transmitido y utilizado más eficazmente por personas individuales, empresas, organizaciones y comunidades, para fomentar el desarrollo económico y social” (BM; 2003: 2); ante este panorama la educación permanente se posiciona como un imperativo que el sistema económico demanda como vía de preparación de estudiantes que se convertirán en la fuerza laboral que impulse la economía de cada país.

Las competencias cobran un papel importante en esta nueva configuración educativa debido a que conjugan diversos aspectos del ser humano, es decir, anterior a este enfoque se privilegiaba la adquisición de conocimientos para el buen desempeño de una profesión o bien de un puesto de trabajo, de ahí que la educación se centrara en un método memorístico.

Sin embargo las condiciones que ha establecido el avance tecnológico han hecho evidente la necesidad de desarrollar además de los conocimientos, una serie de habilidades, destrezas y actitudes necesarias que permitan a los individuos manejar dicha tecnología; además de ser un agente capaz de innovar en cualquiera que sea el ambiente donde se desempeñe como lo manifiesta la UNESCO (1996:100):

Los empleadores ya no exigen una calificación determinada [...] y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

A partir de esto se observan dos aspectos fundamentales en la educación actual, el aprendizaje permanente en el que deberán estar inmersos los futuros profesionistas y por otra parte las competencias que deberán desarrollar a partir de la actualización constante fruto del aprendizaje permanente.

Al respecto la UNESCO estipula que: “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (UNESCO; 1996:95), en la actual era del conocimiento se pone énfasis en tales elementos educativos ya que a consideración de este organismo internacional responden a las necesidades que el sistema globalizado demanda , y que servirán a lo largo de la vida de los sujetos.

A finales de 1997 la OCDE -como organismo encargado de proporcionar a los países miembros un marco relevante que les provea información necesaria para dirigir sus políticas- lanza el proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo): “con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la

identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos” (OCDE;1997:4), en otras palabras éste proyecto sirvió como referente para reconocer las competencias que deben poseer los estudiantes evaluados en el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), lo anterior contribuyó a identificar las competencias como un elemento esencial a desarrollar en el ámbito educativo a nivel internacional:

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan por ejemplo dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible [...] las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo un mayor dominio de ciertas destrezas (OCDE; 1997: 3)

De esta forma la OCDE muestra la necesidad de desarrollar competencias, pues según éste organismo serán la vía por la cual los individuos podrán desarrollarse mejor en este contexto. La OCDE y el BM reconocen un conjunto de características que poseen las competencias, mismo que se presenta:

La OCDE establece que: “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la necesidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (OCDE; 1997: 3) como se puede apreciar, las competencias configuran una serie de elementos que involucran diversos aspectos del individuo que van más allá de sus conocimientos, pues también considera capacidades, destrezas y actitudes, que según dicho organismo es indispensable que el individuo desarrolle para responder en un momento determinado.

Según el Banco Mundial (2003: 23): “El concepto de competencias posee varias características. Las competencias están estrechamente relacionadas con el contexto, combinan capacidades y valores interrelacionados, se pueden enseñar [...] y ocurren como parte de un continuo”, el BM propone emplearlas en el ámbito educativo pues ellas reúnen el conjunto de capacidades y valores necesarios para responder a las demandas de un mundo globalizado, se pueden enseñar, de manera que el papel del docente será clave para el

desarrollo de éstas en los individuos, además son compatibles con otro aspecto vital que se ha mencionado: el aprendizaje permanente.

Presentar estas conceptualizaciones se ha hecho con la finalidad de exponer el cúmulo de conocimientos, destrezas, capacidades, valores y actitudes que a razón de estos organismos debe poseer una competencia, mismas que los docentes deberán desarrollar en sus alumnos como lo expresa la UNESCO (2000: 28): “concebir la educación en contextos específicos también requiere una nueva idea de la función del docente. Este debe ser considerado ya no como un mero transmisor de conocimientos, sino como un facilitador de aprendizaje”, a partir de lo anterior es posible dar cuenta que, el cambio en la educación que establecen los organismos internacionales ejerce un impacto importante en el rol del docente pues al dejar de dar prioridad a conocimientos específicos a través de un método memorístico en el que el docente es quien proporciona este conocimiento, ahora se adopta un enfoque de la educación en el que se da prioridad al desarrollo de competencias, de esta forma la práctica del docente se ve reconfigurada.

Con lo dicho hasta ahora, es posible apreciar de qué manera los Organismos Internacionales han establecido la necesidad de introducir las competencias al ámbito educativo, pues ante un contexto en el que predomina la tecnología y la competitividad económica a nivel mundial, se requieren sujetos que respondan de manera eficaz ante las exigencias del mundo actual, con este hecho la realidad educativa de muchos países se ve impactada y con ello la práctica de los docentes.

## **1.2 Origen y conceptualización del término competencia**

Si bien los Organismos Internacionales han señalado los elementos que conforman una competencia, es preciso reconocer que también expertos en materia educativa han aportado una gama de definiciones para dicho concepto, lo cual hace ver la complejidad de elementos que contiene éste, mismo que genera dudas a los docentes que se ven involucrados en la comprensión y enseñanza del enfoque, que de entrada sugiere un término polisémico.



Siguiendo a Ruíz (2013) para rastrear el término competencia es necesario considerar dos puntos de partida<sup>2</sup>, el primero proviene de los aportes de Chomsky al campo de la lingüística y el segundo del ámbito de la gestión de los recursos humanos con David McClelland.

Díaz Barriga (2006; 13) considera el término competencia como un aporte por parte del lingüista y filósofo Noam Chomsky: “Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964 el concepto *competencia lingüística* con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina”, sin embargo, como se mencionó existe una segunda fuente del uso del término competencia, la cual proviene del psicólogo David McClelland término que desarrolló en el ámbito de la gestión de recursos; según Ruíz (2013: 19) los resultados de dicha investigación publicada en 1974 consistieron en lo siguiente:

McClelland tuvo un gran impacto al argumentar que tanto las calificaciones y credenciales escolares no posibilitaban predecir el desempeño exitoso tanto en el trabajo como en la vida en general [...] propuso que este tipo de evaluación muy tradicional en las escuelas fuese sustituido por una estrategia de valoración integral de las competencias que facilitara la predicción de comportamientos exitosos en el ejercicio de una ocupación [...] con el propósito de identificar cuáles serían estas características asociadas con el comportamiento laboral efectivo, este investigador decide estudiar a través de entrevistas y observaciones, las cualidades que muestran los empleados “estrella”, es decir los empleados que se destacan por ser muy exitosos y eficientes en su actuación laboral [...], dando lugar a que McClelland tuviese que trascender a los aspectos meramente intelectuales y de adquisición de conocimientos académicos e integrar los rasgos de personalidad, las actitudes y las capacidades cognitivas que en su conjunto conforman un cuadro muy dinámico e integral de atributos, comportamientos y habilidades técnicas necesarios para el desempeño laboral acertado y eficiente.

El aporte de McClelland es trascendental para la configuración del actual enfoque educativo, ya que percibe las competencias como un elemento que permite desarrollar un comportamiento laboral efectivo dentro del ámbito empresarial, y en función de ello lograr el crecimiento económico que tanto se busca en el actual mundo interconectado, es por ello

---

<sup>2</sup> En palabras de Ruíz (2013), la noción de “competencia” ha tenido que pasar por un proceso de definición semántica, en cuya construcción han intervenido factores sociales, culturales y por supuesto, lingüísticos, lo que significa que el término competencia tuvo que tener un origen que puede identificarse principalmente en las modificaciones que ha experimentado por las prácticas lingüísticas de un idioma, transformaciones que se enmarcan en un contexto histórico-social que al final de cuentas le otorga su verdadero sentido.

que las competencias son el elemento ideal que consideran los Organismos Internacionales para ofrecer una propuesta de mejora a sus países miembros.

A partir de lo anterior, estudiosos de la educación se dieron a la tarea de ofrecer una definición que explicara el significado y la implicación del término competencia, a fin de esclarecer y ofrecer una aportación para el ámbito educativo, de manera que a continuación se presentan algunas definiciones de éste con la intención de concretizar éste polisémico término.

Perrenoud (2008:7) define competencia: “como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. Zabala y Arnau (2007: 40) la definen de esta forma: “competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales”. Por su parte Tobón (2006:13) considera que: “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”. Por otro lado Díaz Barriga (2005:20) afirma que: “toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar”.

A partir de las definiciones anteriores escritas por especialistas en educación, es notorio observar algunas coincidencias, por ejemplo: que una competencia implica *realizar* una actividad de manera *eficaz* en una *situación* determinado para la cual es necesario hacer uso de *algo más que conocimientos*; sin embargo se vuelve compleja y diversa dicha definición cuando se añaden elementos pues definir la competencia como capacidad, proceso o dominio o bien al tener en cuenta que ésta concentra varios aspectos como: conocimientos, información, habilidades, actitudes, responsabilidad, etc.

Lo anterior lleva a decir que existe diversidad a la hora de exponer el término competencia, lo que implica diversidad de interpretaciones por parte de los docentes, pues son ellos quienes implementan las competencias en el ámbito educativo; si esto ocurre al momento de explicar

el término, las dudas se acentúan aún más al momento de comprender e implementar el enfoque basado en competencias, de manera que la práctica docente de los profesores de primaria se ve impactada por la diversa información que se escribe y comunica en torno a este enfoque, la diversidad de interpretaciones que elaboran alrededor del mismo, así como las diferentes actitudes y posturas que los docentes toman con respecto a este enfoque educativo.

### **1.3 Implementación del enfoque basado en competencias en México**

Con lo dicho hasta ahora se hace notoria la incorporación de las competencias como aspecto esencial en el ámbito educativo a nivel internacional, proveniente de propuestas emitidas por Organismos Internacionales, mismas que los especialistas han buscado definir.

La introducción de las competencias al sistema educativo mexicano se remonta hacia los años noventa cuando éstas se establecen en la currícula de instituciones de educación técnica tales como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) (Andrade y Hernández; 2010; Ruiz; 2013). Sin embargo para el nivel básico éstas se implementan en preescolar en 2004, posteriormente en secundaria en 2006 y finalmente en primaria en 2009.

Con base en lo anterior es momento de exponer de qué manera las competencias fueron introducidas a México específicamente en primaria, a partir de una serie de reformas en cuestión de política educativa, que dieron lugar a la implementación de un enfoque educativo que quedó plasmado en el plan y los programas de estudio, mismo que representa una transformación en la práctica de los docentes de dicho nivel.

En México, los cambios que se han dado en materia de política educativa, resultado del impacto de la globalización y que nos llevan a contextualizar la introducción de las competencias en educación básica primaria, son establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3 “Igualdad de oportunidades”, el Objetivo 9 “Elevar la calidad educativa” establece en su Estrategia 9.3 “Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo

integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (DOF: 2007:184).

Con base en esta modificación se argumenta que: “es impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico” (DOF; 2007:184), en cuestión de política se considera como primer propósito elevar la calidad educativa, para ello se ve la necesidad de llevar a cabo una renovación de planes y programas de estudio así como nuevos métodos que fomenten en los estudiantes el desarrollo de competencias que les permita ser en un futuro empleados productivos.

La preocupación por elevar la calidad proviene de cumplimentar lo que establecen los Organismos Internacionales en este caso el Banco Mundial (2003:69): “Para darle impulso al aprendizaje permanente se requieren nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad”, evidentemente México sigue fielmente sus propuestas y las adapta a través de sus políticas educativas.

Por otra parte, con base en lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo, la Secretaría de Educación Pública elaboró el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) para el periodo 2007-2012 el cual señala en su objetivo 1: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, en él se establece la estrategia 1.1 de: “Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP; 2007:23); aunado a elevar la calidad educativa, México se propone la articulación de la educación básica y con ello declara formalmente la adopción del enfoque basado competencias.

Siguiendo dichos lineamientos el sistema educativo mexicano se ha transformado llevando a cabo una articulación: “Uno de los ingredientes centrales de esta reforma integral es la articulación curricular entre los tres niveles de educación básica; en este sentido el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece que los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP; 2009: 2).

En respuesta a lo señalado en los documentos antes mencionados se establece el Acuerdo 494 en el que se constituyen el plan y los programas de estudio de educación primaria, para lograr dicho reajuste, se desarrolló una propuesta curricular durante el ciclo escolar 2008-2009 en el que se implementó una primera etapa de prueba para los programas de 1º, 2º, 5º y 6º esto con la finalidad de ver la articulación con los niveles adyacentes (preescolar y secundaria), posteriormente en el ciclo escolar 2009-2010 se aplicaron los programas de manera generalizada en los seis grados (SEP; 2009: 2). El enfoque basado en competencias se introdujo a la educación primaria a partir del plan y los programas de estudio de 2009 como lo establece el acuerdo 494.

Si bien desde 2009 se incorpora dicho enfoque en educación primaria, es en 2011 a partir del Acuerdo 592 que se reformula su implementación a través de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) misma que se estableció en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) en el periodo 2007-2012, de manera que, oficialmente, el enfoque basado en competencias toma forma en el plan y los programas de estudio 2009 y se concretiza en el plan y los programas de estudio de 2011 a partir de la implementación de la RIEB.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, de la siguiente manera: “es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (SEP; 2011: 9).

El enfoque basado en competencias llega a los docentes a través del plan y los programas de estudio, es por ello que, para comprender en qué consiste dicho enfoque, es necesario considerar los elementos que componen el plan de estudios 2011, por ser éste: “[...] el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados [...]” (SEP;2011: 29) así como ser la principal herramienta de trabajo para todos los profesores.

Llevar a cabo la formación integral de los alumnos así como desarrollar en ellos las competencias necesarias requiere entre otras cosas: “transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje” (SEP; 2011:20)

En otras palabras, el objeto que en su momento se presentó a los docentes como ajeno, extraño y novedoso, mismo que demandó de ellos realizar un cambio en su práctica educativa transitando de un énfasis en la enseñanza por un énfasis en el aprendizaje se identifica como enfoque basado en competencias y tiene como primera característica consolidarse en el plan y los programas de estudio 2011 (por ser éste la última versión con la que se trabaja), lo que lleva a considerar que dicho enfoque se encuentra desarrollado en éstos, por ser el documento oficial así como la principal herramienta de trabajo de los docentes de primaria.

Para comprender en qué consiste dicho enfoque, es necesario considerar los elementos que componen el plan de estudios 2011, mismo que cuenta con las siguientes características:

- Principios pedagógicos
- Competencias para la vida
- Perfil de egreso
- Estándares curriculares
- Aprendizajes esperados

El primer componente del plan de estudios 2011 son los doce principios pedagógicos que fungen como: “condiciones esenciales para la implementación del currículum, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP; 2011:30) y son los siguientes:

- 1.- Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje
- 2.- Planificar para potenciar el aprendizaje
- 3.- Generar ambientes de aprendizaje
- 4.- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- 5.- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados
- 6.- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- 7.- Evaluar para aprender
- 8.- Favorecer la inclusión para atender la diversidad
- 9.- Incorporar temas de relevancia social
- 10.- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- 11.- Reorientar el liderazgo
- 12.- La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Es preciso resaltar que los primeros siete principios pedagógicos comparten un aspecto en común: el aprendizaje, lo que hace evidente la transformación planteada a los docentes por transitar de un énfasis en la enseñanza por un énfasis en el aprendizaje.

El segundo componente del Plan de estudios son las competencias para la vida mismas que: “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas- hacia la consecución de objetivos concretos [...] La movilización de saberes [...] ayuda a visualizar un problema [...] para resolverlo” (SEP; 2011: 42), las cinco competencias para la vida son las siguientes:

- 1.- Competencias para el aprendizaje permanente
- 2.- Competencias para el manejo de la información

- 3.- Competencias para el manejo de situaciones
- 4.- Competencias para la convivencia
- 5.- Competencias para la vida en sociedad

Dicho conjunto de competencias reúne los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas como aspectos que deberán desarrollarse en los tres niveles de educación básica, mismas que en su conjunto permiten analizar y resolver un problema, cualquiera que éste sea.

El tercer aspecto, es el Perfil de egreso el cual: “plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica [...] Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de formar competencias para la vida [...]” (SEP; 2011:43), por primera vez se establece un perfil de egreso para los tres niveles lo cual lleva a los docentes a trabajar de manera conjunta para alcanzar un mismo fin, desde el nivel que les ocupa.

Lo anterior nos lleva a considerar que: “El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los estándares curriculares” (SEP; 2011: 44), esto da pie a presentar el cuarto componente del Plan de estudios, los estándares curriculares.

Los estándares curriculares: “son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar [...] son equiparables con estándares internacionales y en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales” (SEP; 2011: 33), de esta manera los estándares curriculares fijan y explican los fines que se deben alcanzar al concluir un periodo escolar, y son un referente para fines evaluativos.

El último componente, comprende los aprendizajes esperados que: “son indicadores de logro que en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer, y saber ser; además [...] constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (SEP; 2011: 33), en



otras palabras los aprendizajes esperados son un elemento importante que guía a los docentes en el proceso de planeación al funcionar como metas que verifican el logro de un aprendizaje y posteriormente en el proceso de evaluación fungen como criterios de evaluación.

Los aprendizajes esperados, los estándares curriculares y las competencias para la vida, se encuentran relacionados jerárquicamente de manera que el logro de los primeros lleva a cumplir con segundos y en consecuencia el estudiante estará dotado de las competencias para la vida que lo llevarán a desarrollarse en cualquier ámbito.

La serie de cambios que se le presentan al docente a partir de 2009 y finalmente en 2011 impacta directamente su práctica, en este sentido tiene lugar una nueva configuración de la realidad educativa de dicho actor, ya que la implementación del enfoque basado en competencias trae cambios en muchas esferas de la educación primaria, como son el plan y los programas de estudio, los libros de texto, y con ello la incorporación de nuevos conceptos que evocan de este enfoque, aunado a una nueva forma de enseñar, a partir de estos cambios, los docentes de primaria elaboran una nueva realidad educativa que los lleva a comprender su entorno escolar y su función docente ante las nuevas demandas.

#### **1.4 El docente: práctica y construcción de la realidad educativa**

El maestro como sujeto que educa, es una figura que se encuentra desde la antigüedad sin embargo el maestro como profesionista reconocido por el Estado mexicano tiene sus inicios hacia el año 1887 cuando se crearon las Escuelas Normales, pues a partir de los cambios políticos que se dieron en México como la Independencia y posteriormente la Revolución, surge la necesidad de crear centros educativos que formen profesionistas que ejecuten o bien lleven a cabo una tarea extenuante e inherente para el desarrollo del país, esto es, unificar la Nación mexicana a través de la educación: “En 1926 la Escuela Normal para Profesores – fundada en 1887 por Rébsamen en Jalapa y que tuvo mayor impacto en el país formando educadores- se transformó en la Escuela Nacional de Maestros con el objetivo de preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria” (IEESA; 2012: 5).

Es importante tener presente que los docentes de primaria en su mayoría son profesionistas egresados de la Escuela Normal de Maestros en la cual adquirieron un cúmulo de conocimientos, ideas, valores que han ido conformado su identidad, así como las bases para forjar y dirigir su práctica docente.

Los docentes, no son sujetos aislados que en su individualidad desarrollen técnicas y enfoques didácticos al contrario, son sujetos sociales que comparten entre sí un bagaje cultural, condiciones laborales, experiencias, conocimientos, ideologías, valores y creencias, mismos que en su conjunto forman y construyen una realidad educativa compartida, misma que se crea, moldea y transforma a través de la comunicación, el diálogo y el discurso: “El sujeto es un ser social que posee distintas pertenencias grupales, diversas identidades sociales y que desempeña un papel activo en la construcción de su realidad social. Es un individuo cuya práctica social lo orienta a elegir y activar los procesos de representación social de los objetos que le son significativos” (Arciga; 2013: 142).

Como se mencionó a lo largo de la presente investigación la práctica docente se ha visto direccionada y orientada por las políticas públicas que se han adoptado a lo largo del tiempo con el fin de responder a las necesidades del país, es por ello que:

[...] para entender la situación actual de los profesores, se debe tomar en cuenta que la docencia es una categoría social que se arraigó con el surgimiento del Estado nación y del sistema educativo nacional. En este proceso se fueron construyendo rasgos que le dieron identidad al docente [...] esto trajo consigo, por un lado, que se fueran conformando maneras de realizar la práctica docente, y por el otro, concebir la enseñanza, durante varias décadas, como un modelo definido, pero que hoy requiere modificarse para atender los retos del siglo XXI. Esta situación entre lo nuevo y lo viejo ha traído resistencia por parte de los docentes, para incorporarse a los cambios que se plantean en las reformas” (Hernández; 2012: 112)

En otras palabras el docente se ve en la necesidad de ejecutar las políticas educativas que el Estado gestiona con el fin de lograr un desarrollo nacional, sin embargo llevar a cabo tales políticas implica realizar cambios en su práctica docente.

Los docentes han sido partícipes de constantes cambios derivados de las diferentes demandas políticas y económicas nacionales e internacionales que en pro del desarrollo nacional han

generado cambios en la práctica educativa de los docentes, los cuales como se ha dicho están al servicio del Estado.

Con los diferentes rumbos que toman las políticas educativas, los docentes se enfrentan a ciertos cambios que modifican o desequilibran aquella realidad educativa que hasta entonces habían construido, de modo que las nuevas reformas, acuerdos, programas y metodologías, se presentan como un objeto extraño al que necesitan conocer para comprender ya que éste impacta su práctica.

Ante esto conviene identificar los elementos que componen y caracterizan la labor docente, con el fin de comprender mejor de qué manera influye la implementación del enfoque basado en competencias a ésta última.

### *Práctica docente*

La educación ofrecida por el Estado tiene la intención de desarrollar en los estudiantes el conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores necesarios para dar respuesta a las demandas del contexto actual. El docente de primaria es el profesionalista del que se sirve el sistema educativo mexicano con el objetivo de formar sujetos en edad escolar.

En este sentido la labor docente se ejerce en función de las demandas que la sociedad requiere a fin de lograr un desarrollo nacional, sin embargo su intervención se encuentra dirigida por los preceptos del Estado, mismos que son establecidos en un conjunto de documentos oficiales que competen su elaboración dentro de la esfera política educativa, dichos lineamientos son llevados a cabo por el profesor en un contexto específico.

Bajo estas consideraciones la labor del profesor se encuentra enmarcada entre las prescripciones del Estado nación y las circunstancias que se viven dentro del salón de clases.

A fin de describir el ejercicio de esta profesión, es pertinente considerar lo siguiente: “la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran

el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García, Loredó y Carranza; 2008: 4); lo anterior permite identificar tres aspectos esenciales de la práctica docente, el primero es que ésta se sitúa dentro del salón de clases, el segundo es que dicha actividad es dirigida por objetivos educativos específicos mismos que son establecidos dentro del ámbito de la política educativa –como se mencionó en un inicio– el tercer aspecto hace ver que el desempeño de esta profesión cobra sentido cuando influye sobre los educandos, pues finalmente es a ellos a quién va dirigida ésta profesión.

Si bien lo anterior ofrece un panorama general de la práctica docente, es indispensable reconocer que la docencia integra un conjunto de aspectos diversos que van más allá del logro de objetivos enunciados en un plan de estudios dentro del salón de clases, para ello la siguiente cita es ilustrativa: “Ser maestro, entonces, implica desempeñar una profesión sumamente compleja, que requiere una preparación muy especializada: piénsese en la variedad y diversidad de conocimientos que debe poder integrar un profesor, tanto de tipo pedagógico como disciplinario, necesita también una continua actualización y superación, debido a los avances continuos del conocimiento y las transformaciones de la sociedad, y una dedicación de tiempo muy elevada, en virtud del conjunto de funciones y tareas preparatorias que desembocan en el trabajo cotidiano frente a grupo [...]” (Ibarrola y Castelán; 1997: 17).

Para ejercer la práctica docente un profesor debe poseer un conjunto de conocimientos que van desde aquellos que son propiamente disciplinarios como: español, matemáticas, historia, etc., hasta aquellos de tipo didáctico que comprenden la utilización de métodos, estrategias y recursos a fin de disponer de dicho saber dentro del salón de clases para comunicarlo a sus alumnos de una forma más diestra, sin dejar de lado los conocimientos que pertenecen al terreno de la psicología y que permiten conocer el desarrollo cognitivo de sus alumnos así como sus procesos y estilos de aprendizaje.

Por otra parte es imprescindible que el docente conozca y maneje el plan y los programas de estudio que la SEP establece ya que son los documentos oficiales que concentran el proyecto

educativo nacional, sin perder de vista que existe un programa diferente para cada uno de los seis grados escolares.

A pesar de que la práctica docente es una actividad que se sitúa dentro del salón de clases es necesario reconocer que el desempeño de ésta, demanda una preparación previa fuera de dicho espacio, de manera que la planeación de sus clases y elaboración de materiales exige una dedicación de tiempo extra al que se emplea en el aula, considerando que ésta debe ser diseñada a partir de los lineamientos que el enfoque educativo establece, en este caso el enfoque basado en competencias: “La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución. (SEP; 2011: 27). Al momento de la planeación el docente debe tener en cuenta este conjunto de aspectos.

Además de la planeación y el desarrollo de las clases, se añade otra actividad a la práctica docente, la evaluación: “El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica [...] Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.” (SEP; 2011: 31), el tema de la evaluación es muy amplio y explicarlo no es el objetivo de este apartado, por lo que únicamente diremos que por sí misma la evaluación de los aprendizajes de los alumnos comprende varios momentos, y se tienen diversos instrumentos como las rúbricas, el portafolio y carpetas de los trabajos, listas de cotejo, pruebas escritas u orales, por mencionar sólo algunas de las que se establecen en el plan de estudios 2011 y que deben ser consideradas por los docentes (SEP; 2011: 33).

Ejercer la práctica docente aquí no termina, ya que llevarla a cabo tiene otras implicaciones; en el contexto de un mundo interconectado, la rápida difusión de información y el uso de la

tecnología impactan directamente la situación docente, de manera que se hace necesaria una actualización que le permita adquirir herramientas pertinentes para las demandas actuales, según Arnaut (1998: 324): “Es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad”. Actualmente es impensable la docencia como una profesión que reúne un conjunto de saberes fijos pues el ejercicio de ésta profesión demanda una constante preparación; ejercer la práctica docente implica un trabajo complejo a fin de ser el profesionalista apto para impartir la educación que la nación requiere.

De manera general se han expuesto los elementos con los que el docente cuenta para ejercer su práctica educativa, sin embargo cabe mencionar que el profesor es un ser social que se constituye a lo largo del tiempo a través de la experiencia que acumula, los saberes que hace suyos, así como los valores, creencias y experiencias que comparte con otros profesores de las cuales se va afianzando para ejercer su práctica.

En otras palabras el hacer docente se ve orientado por el cúmulo de saberes pedagógicos y disciplinarios propios de ésta profesión, los años de experiencia con los que cuentan, aunado al conjunto de ideas, creencias, valores que el grupo docente ha construido y comparte, mismos que son guía importante que conduce su hacer docente.

La práctica docente que se expuso anteriormente fue la que se vio principalmente impactada a partir de la implementación del enfoque basado en competencias, por lo que la realidad educativa que hasta entonces los profesores percibían, se vio modificada con la llegada del enfoque y los cambios que trajo consigo. En esta línea es necesario tener presente lo siguiente: “En función de su propia capacidad de innovación y de adaptación al cambio, muchos profesores han ido haciendo, personal y colectivamente, sus propios análisis sobre el nuevo territorio [...] elaborando nuevas estrategias, poniendo en marcha nuevas soluciones, modificando su mentalidad y sus propuestas para adaptarse a los cambios sociales y educativos” (Esteve; 2007: 25).

Lo anterior lleva a considerar que el pensamiento colectivo del grupo docente y la forma de construir e interpretar la realidad educativa forman un referente concreto que conduce la manera de ejercer su hacer; con el fin de conocer cómo sus prácticas están dirigidas a partir de tales construcciones, es necesario acceder a la representación social que los profesores han elaborado en torno al enfoque basado en competencias, pues en ella se concentra parte del pensamiento de sentido común que posee el grupo docente; el siguiente capítulo tiene por objetivo explicar en qué consisten dicha representación.

## CAPÍTULO II

### Representaciones sociales: fundamentos teóricos

Si se reconoce que los individuos no actúan por determinación del contexto, sino en relación con éste, entonces la teoría de las representaciones sociales es una opción para entender cómo el conocimiento de sentido común contribuye a la construcción de la compleja realidad social en los espacios educativos.

Olivia Mireles

La incorporación del enfoque basado en competencias a las aulas de educación primaria necesariamente lleva a considerar los conocimientos, interpretaciones, creencias, opiniones y puntos de vista que los docentes elaboran en torno a este, ya que: “el currículum formal pasa por un tamiz de interpretación el cual tiene que ver con el universo de conocimientos que posee, el contexto de significados, representaciones propias, creencias, concepciones y supuestos, para que a esas intenciones educativas se les pongan las mediaciones para llevarlas a la práctica [...]” (Reyes; 2009: 85).

Bajo estas consideraciones es necesario el apoyo de un marco teórico que permita acceder a dichos elementos, es por ello que la teoría de las representaciones sociales es idónea para tales fines.

El presente capítulo tiene como objetivo explicar en qué consiste dicha teoría, las dimensiones que componen una representación, los procesos a partir de los cuales se construye y se asimila esta última y las funciones que ésta tiene para el grupo social que la elabora.

#### 2.1 Teoría de las representaciones: revisión de conceptos

La Teoría de las Representaciones Sociales fue propuesta por Serge Moscovici (psicólogo social francés nacido en Rumania), en su tesis doctoral que lleva por título: *El psicoanálisis su imagen y su público*, publicada en 1961.



A partir de la aparición de esta teoría, numerosos autores han hecho un esfuerzo por contribuir elaborando definiciones que describan, expliquen y desarrollen los alcances de esta teoría.

Primeramente Moscovici nos dice que: “Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado”. (Moscovici 1979: 33).

Por su parte Denise Jodelet (2000: 10) se refiere a las representaciones sociales de la siguiente manera: “Las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción, e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales, que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas, y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida”.

Otra estudiosa de las representaciones sociales es Sandra Araya (2002:11), para ella:

Las RS constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores, y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

Otros autores han aportado sus propias definiciones, para enriquecer aquello a lo que se le llama representación social, sin embargo sería pretencioso definir *el concepto* que describa en su totalidad las representaciones sociales, pues: “Definir las representaciones sociales con un concepto cerrado y universalmente válido anularía las posibilidades creativas de su uso. Además, estas transformaciones, modificaciones y cambios en el concepto son muestras de

debate, reflexión y trabajo intelectual acerca de una teoría que es abierta lo suficiente para dar cabida a quien con rigurosidad hace uso de ella” (Mireles; 2011: 7).

Esto no quiere decir que esta teoría sea tan ambigua, inconsistente y confusa, que aun haciendo un gran esfuerzo nunca se lograría explicar la complejidad de ésta, y por ende nunca se llegaría a un consenso que aporte certeza a lo que hasta entonces se ha llegado a comprender, sino más bien al contrario, la teoría de las representaciones sociales es un campo fértil y tan rico que permite el debate y acepta el enriquecimiento del mismo, por lo que asignar un concepto acabado y determinado empobrecería a éste.

Debemos tener en cuenta que si bien hay tantas definiciones de representación social como autores estudiosos de la teoría, también es cierto que estas definiciones coinciden en determinados elementos que la constituyen, por lo tanto se considera relevante la identificación que realiza Cuevas (2012: 174) acerca de los elementos por los que está constituida una representación social y que textualmente señala:

- 1.- Por un conjunto de conocimientos pertenecientes al pensamiento de sentido común, que permiten al sujeto comprender e interpretar la realidad.
- 2.- Este conjunto de conocimientos se conforma por las condiciones sociales e históricas en las que se encuentra el ser humano, por lo cual cuando se presenta un suceso o persona ajena al sujeto, este lo trata de comprender e interpretar a partir de su acervo de conocimientos.
- 3.- Las representaciones sociales asignan un significado al objeto de representación, a través del cual se toma una postura; es decir orientan las acciones que ejerce el sujeto.

Estos elementos se tendrán presentes pues serán algunos de los aspectos que conducirán el análisis que se realizará acerca de las representaciones sociales que han elaborado los docentes de primaria entorno al enfoque basado en competencias.

### *Saber de sentido común, conocimiento compartido en el grupo docente*

Las representaciones sociales concentran parte del conocimiento de sentido común que posee un grupo, también se le conoce como: [...] “saber ingenuo y pensamiento natural como forma de conocimiento opuesta al conocimiento científico” (Moñivas; 1994: 411), éste último es elaborado en un ambiente académico por expertos en determinada área del saber, mientras que el conocimiento de sentido común que compone una representación es elaborado, transmitido y compartido por los sujetos de un grupo social en el que se conjugan creencias, opiniones, valores e ideas.

El enfoque basado en competencias como una propuesta educativa a nivel mundial, corresponde a un tipo de conocimiento científico, o bien como se dijo, conforma un saber académico, constituido y legitimado por expertos de los Organismos Internacionales, que lo han reconocido como el enfoque que permitirá lograr los estándares de calidad educativa.

Como se dijo en el capítulo anterior, el docente posee un bagaje de conocimientos de tipo académico adquiridos a lo largo de su formación en la escuela normal, que lo avala como profesional y experto en educación, sin embargo la implementación de una nueva propuesta educativa como lo fue el enfoque basado en competencias significó un cambio importante que impactó su práctica y la realidad educativa que concebía hasta ese momento.

Ante tal situación los profesores como sujetos pertenecientes a un grupo social determinado y a través del intercambio cotidiano -de información, ideas, valores etc, al interior de las instituciones educativas-, tuvo lugar la construcción de un conocimiento de sentido común que les permitió comprender, describir y explicar el nuevo enfoque, en otras palabras la elaboración de una representación social.

Las representaciones sociales son aquellas construcciones de conocimiento de sentido común elaboradas por un determinado grupo social con el fin de interpretar, comprender, explicar su entorno y al mismo tiempo actuar en consonancia con el conocimiento que han generado de su realidad, la siguiente cita es ilustrativa:

Los agentes educativos [...] cultivan formas de pensamiento cercanas o apartadas de los lineamientos académicos legítimos. Un plan de estudios podrá estar finamente diseñado [...] sin embargo, los actores educativos [...] se encargarán de instrumentarlo. Por ejemplo, las creencias de algunos de ellos sobre lo que es la formación ideal, o sobre la forma de enseñar [...] pueden propiciar giros en el diseño de ese plan de estudios. Esto indica también que las creencias, las ideas, las teorías implícitas, entre otras, también hacen su aparición en las instituciones educativas. No sólo el pensamiento científico es el que domina sino que éste coexiste con numerosas expresiones de sentido común. (Piña; 2004b: 105).

En este punto es necesario aclarar que el conocimiento de sentido común contenido en una representación social es compartido entre el grupo y elaborado a partir de los valores y posición social de éste: “a *priori* no existe realidad objetiva, pero toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Y es esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma.” (Abric; 2001: 5). Esto quiere decir que la realidad que perciben los sujetos es estructurada en un conjunto de conocimientos que le permiten comprenderlo a partir de los valores establecidos en su contexto social, esta realidad es por lo tanto construida y re construida por los miembros de un grupo a medida que se avanza en el conocimiento.

El enfoque basado en competencias concentra el conocimiento académico que los expertos han construido, por consiguiente se despliega como una nueva propuesta educativa con conceptos ajenos a lo que los docentes conocían hasta entonces, con todo ello el enfoque se presenta como un objeto externo y extraño a la cotidiana práctica docente. Ante este hecho, los docentes como grupo social elaboran una representación que les permite conocer y comprender el enfoque en cuestión, favorecer la comunicación entre los miembros del grupo y orientar su práctica ya que dicha propuesta educativa impacta la realidad escolar que viven, en otras palabras, una representación permite entender, interpretar y construir la realidad social.

De acuerdo con Moscovici iniciador de la teoría en cuestión, la representación social está conformada por tres elementos que él denomina dimensiones, mismos que se deben

identificar con el fin de tener la certeza de que se trata de una representación, tales dimensiones se explican en el siguiente apartado.

## **2.2 Dimensiones de las representaciones sociales**

Una representación contiene parte del pensamiento de sentido común que comparte un grupo social, dicho contenido se clasifica en tres dimensiones que según Moscovici (1979) se deben cumplir para que tal saber sea considerado propio de una representación social, en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, explica que las dimensiones que la componen son: información, actitud y campo de representación.

La dimensión de información: “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto” (Moscovici; 1979:45), en ésta se identifica el cúmulo de informaciones que circulan dentro del grupo, misma que permite identificar con qué conocimientos cuentan los sujetos con respecto al objeto de representación, aunado a ello esta dimensión lleva a reconocer las fuentes a partir de las cuales los sujetos han adquirido y compartido dicho saber, la fuente más común a través de la cual circula información con respecto a algo es la conversación, sin embargo existen muchas más, por ejemplo: el periódico, las noticias, cursos académicos, documentos oficiales, etc.

La segunda dimensión que lleva por nombre campo de representación: “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici; 1979: 46), en ésta se concentran los elementos que los sujetos han rescatado del universo de información circulante y que han atribuido al objeto, a fin de elaborar en el pensamiento colectivo una imagen que permite comprenderlo y está cargada de significados que particularmente el grupo le ha asignado.

Finalmente la dimensión de actitud se refiere a la: “orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici; 1979: 47), en esta se identifican las disposiciones que los sujetos muestran ante el objeto en cuestión, las cuales pueden ser

positivas o negativas, aunado a ello en esta dimensión es posible reconocer los valores que posee el grupo y que se ponen en juego al momento de elaborar la representación.

Las actitudes que los sujetos toman frente a un objeto tienen lugar en función de los valores y el sentido que los sujetos atribuyen a determinado objeto y por ende sus prácticas se encontrarán mediadas por tales valoraciones resultado de las actitudes tomadas; en otras palabras las representaciones sociales: “constituyen sistemas cognitivos en donde aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas; es decir, éstas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales” (Ortiz; 2013:187).

Ahora bien, ésta teoría nos permite conocer aspectos muy importantes del conocimiento común y de las prácticas sociales de determinado grupo con respecto a un objeto determinado, nos abre la posibilidad de entrever los valores, el sentido y en general las formas de vida de un grupo social determinado, con el fin de comprenderlo: “La teoría de las representaciones sociales [...] permite describir, y en esta medida, hacer inteligible y comprensible las prácticas sociales de los actores sociales. Es decir, que para entender cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y sentidos que éstos elaboran y ponen en su universo de vida”(Ortiz; 2013:188).

### **2.3. Procesos de objetivación y anclaje**

Una representación surge cuando un grupo es impactado por un objeto extraño, de manera que éste último influye directamente en las prácticas de los sujetos, es por ello que cuando algo (objeto) extraño impacta a un grupo social -porque es ajeno e influye en sus práctica cotidiana- los sujetos involucrados intentan conocerlo, haciendo que aquello que les parece extraño le asignen algo conocido, mientras que a lo conocido se agregue algo nuevo, de manera que el objeto del inicio es transformado por el sujeto y al mismo tiempo el objeto transforma al sujeto mismo, en palabras de Moscovici (1979:40) se trata de: “hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar” pues sólo a través de lo que el sujeto conoce puede atribuir

un aspecto familiar a lo que le es ajeno, de esta manera se apropia del objeto que hasta entonces era extraño, es así como los sujetos construyen su realidad.

Una representación social permite al sujeto conocer, comprender y en función de ello interpretar la realidad de la que forma parte, dicho esto es momento de exponer los procesos a partir de los cuales los sujetos conocen, interpretan e interiorizan un objeto.

Como se dijo en un inicio, existe un saber científico que explica y describe un objeto en particular a partir de conceptos propios de un lenguaje académico, sin embargo el acercamiento y comprensión de tal objeto por un grupo social determinado tiene lugar a partir de un proceso que lleva a apropiarse del objeto a través de la modificación de éste último: “Lo que se recibe está sometido a un trabajo de transformación para convertirse en un conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en su vida cotidiana” (Moscovici; 1979: 33), en la apropiación del nuevo objeto tienen lugar dos procesos que llevan a transformar el conocimiento científico con el que se presenta el objeto a un conocimiento de sentido común, a partir del cual se interpreta y actúa en la vida cotidiana, dichos procesos reciben el nombre de objetivación y anclaje.

En palabras de Guimelli (2004: 65): “La objetivación es un proceso mediante el cual el grupo “naturaliza” un conjunto abstracto, es decir aplicándole ciertas transformaciones para volverlo concreto, para ello tienen lugar dos etapas:

- La selección perceptiva: [...] se retienen algunas informaciones, al mismo tiempo que se descuidan o abandonan otras. Luego la selección perceptiva se caracteriza por su función de filtraje de la información disponible, establecida particularmente en función de criterios normativos: la información que se retiene es aquella que está en consonancia con los valores del grupo”, es decir el objeto de representación que se muestra a los sujetos contiene un cúmulo de información en un lenguaje escrito por expertos, misma que es extraña para el grupo social al que impacta, por lo cual la comprensión de éste los lleva en un primer momento a seleccionar solo algunos elementos a partir de ciertos criterios como son los valores que el grupo posee y la

utilidad que éste último le asigna: “[...] las selecciones [de información] se efectúan más bien en función de criterios socialmente útiles [...]” (Guimelli; 2004: 69 ).

- La descontextualización: los elementos de información seleccionados son separados de la configuración inicial sin tener en cuenta el contexto en el cual se encontraban. De este modo pueden tomar libremente su lugar en una significación global que se acerque más a las expectativas del grupo”. en otras palabras, los elementos seleccionados se apartan de la organización que en un principio tenían para dar lugar a una nueva configuración que, a consideración del grupo, tiene un mayor significado.

Lo anterior lleva a considerar la segunda etapa del proceso de objetivación, misma que consiste en: “[...] utilizar las nociones seleccionadas para construir el núcleo figurativo de la representación, el cual incluirá únicamente algunas nociones que, dispuestas en determinada forma, constituirán lo esencial de la representación.” (Guimelli; 2004: 65), los elementos que el grupo ha seleccionado y descontextualizado son reconfigurados en una imagen colectiva que evidentemente elabora y comparte el grupo, por lo que el núcleo figurativo se hace presente en dicha etapa, pues en este último se condensan los elementos que el grupo aprecia como indispensables para asimilar el objeto.

Por otra parte, el proceso de objetivación toma en cuenta un aspecto indispensable en el tema de las representaciones: la comunicación, ésta tiene lugar cuando se naturaliza el objeto de representación, es decir: “El proceso social de objetivación [...] facilita la comunicación al disociar los conceptos o enunciados del marco científico o ideológico que les da su sentido completo” (Flores; 2005:16), la información que el grupo recibe acerca de un objeto en particular, proviene de un conocimiento de tipo científico o formal en el que los conceptos que lo constituyen no son de fácil transmisión entre los sujetos, es por ello que naturalizar significa reconfigurar los conceptos formales de un objeto a fin de organizarlos en una figura que permita su comprensión a partir de la comunicación, pues comunicar significa poner en común.



Dicho esto, es momento de dar paso al proceso de anclaje, siguiendo a Guimelli (2004:67): “El anclaje permite que la representación enraíce en el sistema de pensamiento preexistente [...] la construcción mental del objeto se efectúa siempre en relación a las creencias y a los valores que predominan en el grupo en un determinado momento. Es decir, se acopla algo nuevo a lo que ya existía”, en otras palabras, el anclaje permite que los elementos reconfigurados en una imagen compartida por el grupo sean incorporados al pensamiento colectivo que los sujetos poseen como referencia.

Los elementos figurativos del objeto de representación son asimilados por los sujetos e incorporados a su referente cognitivo, permitiendo de este modo que lo nuevo sea adaptado a condiciones más familiares, sin perder de vista que anclar un objeto implica agregar nuevos elementos a la estructura que compone el imaginario colectivo de un grupo, mismo que servirá como nuevo referente: “ya no se trata del concepto como ha sido elaborado y discutido durante años por los especialistas de un campo de conocimiento, sino lo que éste significa para los actores no expertos” (Piña; 2004: 34).

Lo anterior nos lleva a reconocer que las representaciones sociales tienen ciertas funciones, que van más allá de comprender y asignar un significado a un objeto determinado, mismas que se exponen en el siguiente apartado.

#### **2.4 Funciones de las representaciones sociales en la construcción de la vida social**

Como se ha dicho una representación surge cuando a un grupo social se le presenta un objeto que contiene elementos ajenos a lo que hasta entonces conocía, aunado a que éste impacta las prácticas de los sujetos; a fin de comprender al objeto en cuestión los actores de un grupo en particular elaboran una representación social con el fin de interpretar la realidad y dirigir su práctica.

Las representaciones sociales permiten que los sujetos modelen su entorno físico y social, en el sentido de que es el sujeto el que tiene la posibilidad de dar forma a lo que sucede a su alrededor atribuyéndole la imagen que más le convenga para entenderlo.

Aunado a lo anterior Abric (2001:6) explica que: “La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos a sus prácticas. Es una *guía para la acción*, orienta las acciones y las relaciones sociales.”, es decir la representación social permite conocer, entender e interpretar el entorno y en función de esto actuar a partir de la misma.

A continuación se enlistan: las funciones de una representación que Abric (2001; 7) identifica:

- Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad, esto quiere decir que una representación tiene la función de crear un cúmulo de conocimientos que el grupo posee con respecto a un objeto, a fin de contar con los elementos que le permitan comprender y explicar el contexto en el que se desenvuelve.
- Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos, es decir, una representación permite construir una forma de pensamiento en el cual se comparten creencias, ideas y valores con los cuales el grupo se identifica, así mismo las características del grupo juegan un papel fundamental en la construcción de una representación.
- Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas, a partir de la representación elaborada el grupo dirige sus prácticas, pues en función de lo que se piensa se actúa, ya que el conocimiento de sentido común contenido en una representación es un referente que orienta las acciones de los sujetos.
- Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos, esta última función hace referencia a las posturas que los sujetos toman con respecto a un objeto en función de la representación elaborada, teniendo en cuenta que dicha postura influirá en el comportamiento que los sujetos ejercen.

Las funciones enunciadas nos permiten dar cuenta de que las representaciones sociales: “no son construcciones de conceptos abstractos (como comúnmente se conciben y, además se investigan), sino que se concretan en formas de pensamiento práctico, que se activan en la

vida diaria” (González; 2006:67). Es decir que, las representaciones sociales permiten elaborar un conocimiento de sentido común al cual pueden tener acceso todos los sujetos de un determinado grupo social, un conocimiento abierto en todos los sentidos, lo cual permite el acceso y manejo de cualquier persona así como la contribución de todos y cada uno de ellos para enriquecer dicho conocimiento, mismo que toma fuerza al guiar las prácticas sociales concretas pues éste tipo de conocimiento tienen una aplicación en la vida cotidiana.

Así mismo es posible decir que: “las representaciones sociales son el producto de la interacción social y simbólica de los individuos pertenecientes a grupos sociales concretos, y que en ellas se puede observar la huella de su actividad social. Las representaciones sociales, podemos decir, reflejan, consolidan y actualizan las prácticas sociales de los grupos.” (González; 2006: 81). En otras palabras podemos afirmar que las representaciones sociales no son sólo un concepto, una idea, una imagen de algo como si se quedara sólo en una pequeña abstracción de la realidad, sino que es necesario ligarlas a las prácticas sociales, a la cotidianidad de los sujetos, pues éste tipo de pensamiento de sentido común es construido en la vida cotidiana para la vida cotidiana.

Para efectos de esta investigación es necesario tener presente los siguientes elementos que aportan Piña y Mireles (2005; 15), con respecto al tema de las representaciones sociales y el campo educativo, ya que en ellos se observa una relación entre algunos de los aspectos de esta teoría y sus implicaciones en el aspecto escolar y que textualmente se señalan a continuación:

1. “Las representaciones sociales responden a la ubicación social de quienes expresan su posición (...) son producto de la vida cotidiana y orientan las acciones de los actores en las actividades diarias(...) ”, esto significa que la construcción de una representación social estará determinada por el círculo social al que pertenecen los sujetos involucrados, así mismo las actividades cotidianas les permite tener comunicación con ciertas personas más que con otras lo que contribuyen a ver la vida, entenderla e interpretarla desde la esfera social a la que pertenecen los sujetos.

2. “Las representaciones sociales pueden o no coincidir con las metas institucionales (...) Los funcionarios educativos podrán instrumentar en sus microespacios escolares las políticas de corte nacional, incluso evaluar periódicamente sus alcances, pero la aceptación de éstas estriba en la disposición de los actores (profesores, estudiantes) y de sus respectivas representaciones sociales”, ése punto es muy importante porque se reconoce la importancia de los actores educativos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues bien se pueden establecer estrategias con el propósito de mejorar la calidad educativa incluso en su discurso pueden garantizar éste objetivo, sin embargo la implementación que lleven a cabo los profesores (que para efectos de la presente investigación es la que nos interesa) será determinante para el desarrollo de cualquier, política, teoría, enfoque, plan o estrategia educativa.

Queda decir que el enfoque basado en competencias mismo que fue plasmado y concretizado en el Plan y los Programas de estudio 2011, concentra el conocimiento que los especialistas han diseñado y sistematizado a fin de que el docente de educación primaria lo implemente en el salón de clases, sin embargo ejercer su actividad profesional a partir de una nueva propuesta educativa genera dudas que se comparten a través de un proceso de comunicación que lleva a los profesores a elaborar una representación social, en la cual confluyen creencias, saberes, opiniones, ideas y valoraciones a fin de esclarecer las incógnitas que tal propuesta les genera, por ello surge el objetivo de conocer la representación social que han elaborado los docentes en torno al enfoque mencionado, con la intención de saber cómo se integra éste al pensamiento de sentido común del grupo docente y por ende la manera de dirigir su práctica: “Las prácticas educativas expresan la subjetividad de los actores que participan en ellas. La subjetividad se vincula con una forma de conocimiento denominada sentido común” (Piña; 2004:36).

### **CAPÍTULO III**

## **REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS**

La metodología de recolección aparece como un punto clave que determina prioritariamente el valor de los estudios sobre la representación [...] reclama la utilización de métodos que por una parte busquen identificar y emerger los elementos constitutivos de una representación.

Jean Claude Abric

Acceder a una representación social implica trazar un camino metodológico que permita capturar aquellos elementos inmersos en la subjetividad de los actores sociales, significa tener un acercamiento a la realidad que perciben e interpretan los sujetos miembros de una colectividad. La intención de este capítulo es presentar la metodología que se siguió para aprehender los elementos de la representación que los docentes de primaria han construido con respecto al enfoque basado en competencias.

Generalmente, en Ciencias Sociales existen dos métodos a partir de los cuales se investiga: cuantitativo y cualitativo. Adoptar uno u otro significa enfocar el problema de investigación desde una perspectiva diferente, lo cual implica emprender y seguir un camino con las técnicas que aporta el método adoptado. Es por ello que, el presente capítulo inicia con una breve comparación entre ambos procedimientos de indagación, considerando que la adopción de uno u otro dependerá del rumbo, alcance y riqueza que se pretende lograr en la presente investigación.

El siguiente aspecto a tratar es el análisis de los datos obtenidos considerando para este punto que existen dos métodos: el estructural y el procesual, mismos que se explican de manera breve a fin de optar por el que permite ver al sujeto y su entorno en una relación dinámica es decir, el enfoque procesual.

### **3.1 Investigación cuantitativa o cualitativa: demostrar o comprender**

Realizar un ejercicio de investigación educativa permite acceder a un conocimiento que hasta entonces no había sido develado, tal actividad es orientada primeramente por el enfoque del cual se parte, y en pos de ello el procedimiento metodológico será diseñado y llevado a cabo.

Bajo estas consideraciones se debe reconocer que existen dos perspectivas desde las cuales se investiga, mismas que se clasifican de acuerdo a la forma de enfocar el problema que se pretende explorar; estos son: el método cuantitativo y el cualitativo; mismos que a continuación se explican brevemente.

El primero se dedica a: “recoger, procesar y analizar datos cuantitativos o numéricos sobre variables previamente determinadas [...] estos datos que se muestran en el informe final, están en total consonancia con las variables que se declararon desde el principio y los resultados obtenidos van a brindar una realidad específica a la que estos están sujetos” (Sarduy: 2007; 5), en otras palabras, las indagaciones que se realizan bajo este método pretenden comprobar una hipótesis a partir del manejo de ciertas variables que en determinado momento juegan un papel importante en la comprobación de una hipótesis, para ello tal método de investigación se vale de técnicas que le permitan recolectar datos precisos, numéricos, por lo tanto cuantificables y los resultados obtenidos tienen una base comprobable.

Por su parte el método cualitativo: “pretende acercarse al mundo de “ahí afuera” [...] y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior” [...] cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Kvale; 2011: 12), es decir, el método cualitativo permite acceder a un tipo de conocimiento subjetivo, lo cual implica adentrarse a un cúmulo de ideologías, posturas, creencias, conocimientos, valores y sentimientos de los individuos (sujetos de investigación) con el fin de conocer la visión que éstos tienen de su entorno más próximo y su rol ante esta visión del mundo.

Explorar un determinado problema desde una perspectiva cualitativa implica encararlo desde una visión que considera al sujeto inmerso en un contexto rico en creencias, significados, valores, interpretaciones y todo aquello que los forja como actores sociales que interpretan y actúan en consonancia con su medio social; en otras palabras, la investigación cuantitativa pretende demostrar, mientras que la investigación cualitativa pretende comprender.

Sin perder de vista lo anterior y como se dijo al inicio del capítulo, develar una representación social es aproximarse a la realidad que los sujetos de un determinado grupo social han construido con respecto a un objeto, misma que ha sido elaborada en un contexto determinado y a partir de la interacción social que se logra a través de la comunicación.

Conocer una representación social es tener acceso a una parte del sentido común que comparten los sujetos en conjunto, mismo que los lleva a comprender e interpretar su entorno y actuar en relación con éste.

Tener acceso a una representación implica reconocer los valores, opiniones, sentimientos y creencias con que cuentan los sujetos para comprender la realidad de la cual forman parte, de manera que, es necesario tomar el camino que permita acceder y comprender dicha subjetividad, es por ello que una metodología cualitativa es la adecuada para lograr este cometido, pues como se explicó en la breve comparación anterior, la investigación cualitativa permite comprender la subjetividad de los sujetos.

Teniendo claro esto, es posible decir que la presente investigación tiene carácter cualitativo, ya que como se dijo, un estudio de este tipo permite explorar las percepciones, intereses, sentimientos y formas de pensar de los docentes de primaria y a través de esto conocer la realidad en la que desarrollan sus prácticas educativas pues siguiendo a Guardián (2010:94) la investigación cualitativa consiste en la: “adopción de una propuesta metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los valores, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana”.

A partir de estas consideraciones y como se mencionó en el capítulo anterior, acceder a la representación social de un grupo permite conocer los elementos que configuran la realidad de éste; sin embargo se debe reconocer que dentro de ésta teoría existe una tendencia cuantitativa y una cualitativa en función de la recolección e interpretación de los datos; lo anterior depende del tipo de enfoque que se adopte dentro de ésta, por lo que a continuación se explican las escuelas de investigación desde las que se estudia esta última.

### 3.2 Enfoques de la teoría de las representaciones sociales

En el estudio de las representaciones sociales existen tres líneas de investigación mismas que se han ido delineado con el tiempo y que muestran su modo de apropiación de la teoría (Banchs; 2000 y Araya; 2002), por lo que centran su atención en determinados aspectos que la conforman.

El siguiente cuadro concentra las características principales de dichas líneas de investigación, considerando que la información aquí expuesta se rescató de los textos de Banchs (2000) y Araya (2002).

Figura 1. Líneas de investigación en representaciones sociales

	<b>Escuelas de investigación</b>		
	<b>Clásica</b>	<b>Aix-en-Provence</b>	<b>Ginebra</b>
<b>Representante</b>	Denise Jodelet (estrecha cercanía con la propuesta de Serge Moscovici)	Jean Claude Abric	Willem Doise
<b>Tipo de enfoque</b>	Procesual: El énfasis está más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones.	Estructural: centrada en los procesos cognitivos: teoría del núcleo central.	Sociológica: centrada en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Fuente: elaboración propia



El cuadro anterior permite tener un panorama general de las orientaciones desde las cuales es posible llevar a cabo una investigación en representaciones sociales; sin embargo siguiendo a Araya (2002: 48): “las dos primeras escuelas o líneas de investigación evidencian los dos enfoques en que han sido abordadas las RS: el procesual y el estructural”. Considerando esto, a continuación se expondrán de manera breve las características de ambos enfoques con el fin de adoptar el más adecuado para lograr el cometido de la presente investigación.

La teoría de las representaciones sociales permite adentrarnos a la realidad de los sujetos con respecto a un objeto determinado, sin embargo es necesario aclarar que: “cuando hablamos de procesual y estructural nos referimos entonces a modos de apropiación de la teoría” (Banchs; 2000: 3.4), lo cual significa que optar por una u otra línea de investigación determinará el análisis que se realice de la representación a la que se tiene acceso.

Es importante tener presente que tanto el enfoque procesual como el estructural tienen por objetivo acceder a la representación social de un grupo determinado, sin embargo el modo de analizar la representación, es lo que caracteriza y diferencia a estos enfoques, pues siguiendo a Banchs (2000) el enfoque procesual considera a la representación como proceso, mientras que el enfoque estructural la considera como producto.

Esta perspectiva es lo que posiciona a ambos enfoques como los dos caminos de acceso a una representación y dadas sus postulaciones llegan a posicionarse como opuestos e incluso con cierta rivalidad entre ellos (Banchs; 2000 y Araya; 2002).

A continuación se presenta un cuadro en el que se exponen las características principales de ambos enfoques (Banchs: 2000), con el propósito de exponer la postura desde la que parte cada uno en su modo de concebir una representación y cómo acceder a ella.

Figura 2. Características del enfoque procesual y estructural

Características	<i>Enfoque Procesual</i>	<i>Enfoque Estructural</i>
Representación.	Proceso	Producto
Contenido de la representación.	Procesos discursivos: Cuando se enfocan los contenidos se hace contrastando <i>procesos</i> en términos de que son dinámicos y cambiantes.	Estructuras organizadas: Cuando se enfocan los contenidos se hace contrastando <i>contenidos</i> en términos de que son productos estables.
Estudia los procesos.	Manera dinámica (dialéctica de intercambio).	Manera mecánica (estructura).
Asume características.	Interaccionismo simbólico procesual.	Psicología social cognitiva.
Métodos de recolección y análisis.	Cualitativo o bien la triangulación: combinando múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones.	Experimental: técnicas correlacionales y análisis multivariados o ecuaciones estructurales para identificar la estructura de la representación.
Focaliza su análisis.	Abordaje hermenéutico: entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y significados.	Teoría del núcleo central: procesos y mecanismos de organización de esos contenidos.
Funcionalidad de las representaciones sociales.	Creación y mantenimiento de las prácticas sociales.	Identificar su estructura o su núcleo y desarrollar explicaciones acerca de ésta.
Captura de una representación.	Desde una perspectiva histórica, cultural, de procesos sociales de construcción del pensamiento social constituyente.	Aprehende tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva.

Fuente: elaboración propia.

Con base en las características expuestas en el cuadro anterior es pertinente decir lo siguiente:

El enfoque procesual concibe una representación social como proceso, pues reconoce que el contenido inmerso en ella se halla en constante cambio debido a su carácter dinámico, éste último se debe a dos factores: “[...] por un lado, los procesos cognitivos o mentales de carácter individual y por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social” (Banchs; 2000: 3.3).

La representación como proceso implica reconocer el ejercicio cognitivo que realizan los sujetos al aproximarse al objeto de representación, pues al conocerlo, algo diferente se agrega a la estructura mental de los sujetos al tiempo que éstos últimos le asignan elementos nuevos para apropiarse de él -este proceso se explicará más adelante en lo que respecta a objetivación y anclaje-, el segundo factor que contribuye al aspecto dinámico es la interacción social que guardan los sujetos a través del proceso de comunicación, pues con ella tiene lugar un intercambio de ideas que contribuyen a la elaboración de una representación.

Por otra parte, asume características del interaccionismo simbólico al reconocer la carga de significados que los sujetos otorgan a una representación a partir de la interacción social que guarda el grupo y la orientación de sus prácticas, en función de ello su método y recolección de análisis es de tipo cualitativo o bien la combinación de técnicas (triangulación), que aseguren la confiabilidad de la interpretación de los datos obtenidos.

El abordaje hermenéutico de este enfoque permite realizar un análisis que considera los sentidos y significados que los sujetos otorgan a la representación y en función de ello conocer sus prácticas desde una perspectiva histórica y cultural, ya que la captura de una representación se da a partir de ubicarla en un contexto determinado, pues los elementos: sujeto-objeto-contexto son determinantes en el análisis de una representación.

Por su parte el enfoque estructural concibe una representación como producto al estudiar su contenido como una estructura, a diferencia del procesual, el contenido se halla constituido en un orden fijo.

Asume las características de la psicología social cognitiva, ya que ésta ve al individuo como: “[...] un procesador activo de información. El cómo el sujeto responda a los estímulos

sociales depende de cómo los interprete y categorice [...] La organización de la información va a ser un tema clave en la Psicología social cognitiva” (Garzón; 1984: 81), para éste enfoque, la disposición de los elementos de una representación organizados en una estructura estable son determinantes para su análisis, en función de ello sus métodos de recolección y análisis son de tipo experimental ya que hace uso de técnicas correlacionales y análisis multivariados o ecuaciones estructurales para identificar la estructura de la representación.

Aunado a lo anterior focaliza su análisis a partir de la teoría del núcleo central, la cual le permite identificar los elementos que conforman la estructura de la representación y con ello desarrollar explicaciones acerca de ésta.

Finalmente la captura de la representación consiste en aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva.

Con base en lo expuesto hasta ahora, es evidente que ambos enfoques presentan diferentes posturas en su forma de concebir una representación social y es justo ese aspecto el que determina los dos rumbos diferentes para acceder a dicha representación.

Adoptar uno u otro enfoque, implica asumir la visión que propone cada uno de ellos con respecto a la percepción, acceso y estudio de una representación, lo cual conlleva ajustarse a los métodos de recolección y análisis de los datos obtenidos y valorar el alcance que aporta el enfoque adoptado.

En la presente investigación la intención de acceder a la representación social de los docentes de primaria en torno al enfoque basado en competencias es con el propósito de conocer los elementos que los docentes han construido en torno a tal objeto de representación, el significado que le han otorgado a éste y en consecuencia un conocimiento y comprensión de sus prácticas educativas.

Es por ello que a partir de las características de cada enfoque, el procesual es el camino idóneo para acceder a la representación social de los docentes de primaria, pues este enfoque

permitirá acceder al contenido de la representación y a los significados que se desprenden de los elementos en ella contenidos, y en concordancia con el carácter cualitativo de la presente investigación, dará paso a la comprensión de la subjetividad de los sujetos, aspecto que caracteriza al enfoque procesual.

Como se ha mencionado, desde ambos enfoques es posible acceder al contenido de una representación, la diferencia reside que para el enfoque estructural el contenido se encuentra organizado en estructuras mientras que, para el enfoque procesual el contenido se halla a partir de procesos discursivos lo que significa que para éste último enfoque, los procesos desde los cuales se estudia son procesos dinámicos es decir: dialécticas de intercambio, lo que implica que las técnicas de recolección de datos serán aquellas que permitan acceder al contenido a través del discurso.

Considerando que: “el pensamiento se manifiesta a través del discurso” (Grize; 1993: 2), es necesario hacer emerger el discurso de los sujetos mismo que permitirá conocer el pensamiento de sentido común que está contenido en la representación social que han elaborado los docentes de primaria, lo cual implica considerar a los sujetos como agentes que construyen su realidad a través del discurso dinámico, es decir el intercambio de información a través de la comunicación.

Conocer la representación social de los docentes de primaria es acceder al conocimiento de sentido común que comparte un grupo social, para lo cual considerando el enfoque procesual y siguiendo a Banchs (2000), existen dos vías de acceso a dicho conocimiento, la primera se refiere a los métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; mientras que la segunda vía se refiere a la triangulación, que consiste en el combinado de múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones, aunque para ésta última vía se busca más profundizar y ampliar el objeto de estudio.

Teniendo en cuenta esto, se consideró la recolección y el análisis cualitativo de datos y a continuación se exponen los métodos de recolección que se emplearon.

### **3.3 Recolección, aplicación y sistematización de datos desde la teoría de las representaciones sociales**

Para comenzar este apartado es pertinente la siguiente consideración: “El estudio de las representaciones sociales plantea dos problemas metodológicos considerables: el de la recolección de las representaciones y el del análisis de los datos obtenidos” (Abric; 2001: 27), el primer aspecto tiene un papel preponderante en toda investigación que tome como base la teoría de las representaciones sociales, ya que: “la metodología de recolección aparece como un punto clave que determina prioritariamente el valor de los estudios sobre la representación [...] reclama la utilización de métodos que por una parte busquen identificar y emerger los elementos constitutivos de una representación” (Abric: 2001; 27), esto significa que la recolección de datos es trascendental, pues la calidad de estos dependerán en su totalidad de los métodos a través de los cuales se obtuvieron y en consecuencia determinarán el valor de la investigación, fue necesario recurrir a métodos de recolección de datos que como se mencionó, busquen emerger los elementos constitutivos de una representación.

Si bien existe una serie de técnicas de recolección de datos como lo expone Abric (2001), para efectos de la presente investigación se utilizaron dos: la asociación de palabras y la entrevista.

#### *Asociación de palabras*

La asociación de palabras: “Consiste, a partir de un término inductor (o de una serie de términos), pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. El carácter espontáneo —por lo tanto menos controlado— y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado. La asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serán ahogados o enmascarados en las producciones discursivas” (Abric; 2001: 30), bajo estas consideraciones se utilizó la asociación de palabras como método que permite obtener elementos clave de la representación elaborada con respecto al

objeto representado, es decir, las palabras obtenidas a través de este método ayudan a delinear el campo de representación, y con ello hace evidente los elementos que configuran la representación en cuestión.

Para la presente investigación el término inductor fue: *Enfoque basado en competencias* y la consigna consistió en pedir a los docentes que a partir del término inductor escribieran las primeras cinco palabras que relacionaban con éste (Ver anexo 1).

Es necesario decir que dicha técnica fungió como instrumento de recolección de las palabras que a consideración de los docentes tienen relación con respecto al enfoque basado en competencias, mismo que servirá para trabajar principalmente el campo de representación como lo sugiere Mireles (2016).

#### *La entrevista*

Finalmente se requirió de un método que lograra hacer emerger el pensamiento de sentido común que comparten los docentes y que forma parte de la representación que como grupo han elaborado y considerando que el pensamiento se manifiesta a través del discurso -como se mencionó anteriormente- se optó como método idóneo la entrevista.

La entrevista es un método esencial en investigación cualitativa que utiliza el discurso como medio para acceder al pensamiento de los sujetos, pues éste permite su expresión de una manera dirigida, de tal forma que a través del discurso se hace tangible la realidad de los mismos y presenta al investigador una perspectiva con respecto a un objeto determinado, siguiendo a Kvale (2011: 32): “La entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones”.

El tipo de entrevista que se aplicó fue semiestructurada (Ver anexo 2) es decir, a partir de la secuencia de preguntas que se tenían previstas surgieron otras a lo largo de ésta, con el fin de

ahondar más en ciertos temas, así como aclarar algunas ideas con respecto a lo que en ese momento expresaron los docentes.

La entrevista<sup>3</sup> está organizada en cuatro categorías de análisis, las tres primeras fueron diseñadas en función de las dimensiones que conforman una representación social: información, actitud y campo de representación, mientras que la cuarta categoría corresponde a la práctica de los docentes, esta última da un indicio de las acciones que los profesores realizan en su día a día, con el fin de acceder a su hacer educativo con respecto al enfoque basado en competencias, como se explica a continuación:

- La primera categoría de análisis lleva por nombre *información*, las preguntas elaboradas para ésta, tienen por objetivo indagar acerca de la información con la que cuentan los docentes con respecto al enfoque basado en competencias (objeto de representación); así como conocer la calidad de las fuentes a través de las cuales accedieron a ésta.
- La siguiente corresponde a la *actitud*, las preguntas diseñadas para ésta tienen la intención de conocer las valoraciones positivas o negativas que muestran los docentes con respecto al objeto representado, por lo que se les preguntó acerca de los sentimientos que experimentaban en relación a hechos determinados con respecto al enfoque basado en competencias, así como las opiniones que esto les generaba a ellos a nivel personal y a sus compañeros.
- La tercera categoría se refiere al *campo de representación*, las interrogantes que se efectuaron para ésta, tienen por objetivo indagar con respecto a las imágenes que vienen a la mente de los docentes cuando escuchan enfoque basado en competencias, calidad educativa y reforma integral de educación básica.

---

<sup>3</sup> El guion de entrevista utilizado en la presente investigación tiene como base el instrumento utilizado en el proyecto: La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales. Proyecto CONACYT, 220691. Cuya coordinadora es la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga.



- Finalmente la categoría de análisis denominada *práctica docente*, concentra aquellos cuestionamientos que permiten conocer cómo el enfoque basado en competencias ha impactado en la práctica de los profesores entrevistados.

Complementario a la entrevista, se aplicó un cuestionario con el objetivo de obtener datos de tipo cuantitativo a fin de conocer mejor las características que conforman a este grupo. (Ver anexo 1). Los datos obtenidos a través de este método, proporcionan la información pertinente para conocer las condiciones de producción particulares, que nos dicen quiénes son los que construyen la representación. El cuestionario fue diseñado con preguntas cerradas y algunas de opción múltiple a través de las cuales se preguntó: edad, años de experiencia, grado máximo de estudios, escuela de la que egresaron, número de escuelas en las que imparten sus clases, delegación en la que se ubican éstas últimas y si actualmente asisten a algún curso de actualización.

Ahora bien, es tiempo de explicar cómo se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos, por lo que es preciso mencionar en un primer momento la selección de los sujetos.

Acceder al ámbito educativo con fines de investigación es una tarea difícil, ya que requiere de una serie de trámites que autoricen el acceso a éste, además de que tener contacto con los profesores durante su jornada laboral es complicado. Aunado a lo anterior fue necesario seleccionar a los docentes con base en ciertas características, es por ello que, para llevar a cabo la selección de los sujetos fue necesario acudir a ciertos vínculos con profesores conocidos que estuvieran dispuestos a conceder una entrevista como se les hizo saber.

Con base en esto, se seleccionaron 12 docentes, dicha selección se determinó a partir de los años de experiencia que tienen ejerciendo la docencia, por lo cual la condición fue que su experiencia rebasara los diez años, esto se fijó así considerando que la implementación del enfoque inició en 2009, es decir hace siete años, por lo que era necesario que los docentes ya estuvieran ejerciendo su profesión con cierta antigüedad, pues de este modo la implementación del enfoque tendría cabida como algo nuevo, que impactara su realidad y

sus prácticas educativas: “Si algo ausente nos choca y desencadena toda una elaboración del pensamiento y del grupo, no sucede por la naturaleza del objeto sino porque en primer lugar es extraño y después porque se haya fuera de nuestro universo habitual” (Moscovici; 1979:38).

Una condición más que se consideró para realizar la selección, fue que ejercieran su profesión en educación primaria pública de cualquier delegación de la Ciudad de México o bien del Estado de México pues como es evidente a lo largo de la presente investigación nos interesa conocer las representaciones sociales de este grupo en particular.

Es importante tener presente que en la aplicación de los instrumentos se siguió el mismo protocolo para cada docente, el cual se explica a continuación:

- Luego de una breve presentación con los docentes y de exponer el objetivo de mi investigación, fue necesario decir que ésta es neutral con respecto al enfoque basado en competencias con la finalidad de que pudieran expresar libremente sus opiniones, puntos de vista y suposiciones con respecto éste, se les dijo que enseguida se les aplicaría tres instrumentos considerando que para los dos últimos (el cuestionario y la entrevista) me apoyaría de una grabadora para recuperar la información que expresaran, por tanto fue necesario decir que los datos proporcionados serían tratados con total confidencialidad.
- Dicho esto se procedió a aplicar la *asociación de palabras*, se pidió a los docentes que en el cuadro que se les presentó escribieran las primeras cinco palabras que relacionaban con la frase escrita en el mismo: “enfoque basado en competencias” y que a un costado de estas palabras asignaran un número del 1 al 5 de manera que la palabra con el número 1 sería la que para ellos tiene más relación y relevancia con esta frase, el número 2 a la palabra que le sigue en importancia y así sucesivamente, de tal manera que el número 5 sería asignado a la palabra que a su consideración tiene menor relación con la frase presentada; a continuación se incluye a manera de ejemplo la respuesta que dio una maestra:

Figura 4. Asociación de palabras

ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS	
Habilidad	3
Destreza	4
Conocimiento	1
Aprendizaje	2
Saber hacer	5

Fuente: Folio 01 (respondió: maestra, labora en el Edo de México, 30 años de experiencia).

Una vez hecho esto se dio paso al *cuestionario*, el cual como se explicó anteriormente permitió recabar datos cuantitativos en función de caracterizar a los docentes seleccionados.

Una vez resuelto el breve cuestionario se dio paso a la *entrevista*, para la cual fue necesario mostrar cordialidad y establecer simpatía con la finalidad de que el entrevistado se sintiera en un ambiente de confianza y en efecto pudiera expresarse libremente. Fue necesario puntualizar que las preguntas hechas a lo largo de esta no fungían como un examen, que la finalidad no era saber si respondían correctamente o no, si no conocer sus opiniones y puntos de vista acerca del enfoque basado en competencias y cómo éste ha impactado su práctica docente. Sin embargo cabe mencionar que en algunas entrevistas fue necesario aclararlo más de una vez ya que cuando se les hacían las preguntas que corresponden a la categoría de análisis información, se ponían muy nerviosos y no sabían qué responder; esto se debe a que el momento en el que se aplicó la entrevista estaba en boga el tema de la Reforma Educativa 2013, la cual implicaba someter a toda la planta docente a un examen para ingresar,

permanecer o promoverse en cargos educativos, hecho por el cual emergió el miedo que sienten al ser examinados, y en varias ocasiones lo mencionaron a lo largo de la entrevista.

La aplicación de los instrumentos a todos los docentes se llevó a cabo en un periodo de tres semanas (del 13 de junio al 3 de julio de 2016) pues hubo que acudir a su domicilio y estar sujeta a su disponibilidad de horario.

### **Sistematización de los datos**

#### *Asociación de palabras: técnica de redes semánticas*

Las palabras obtenidas en la asociación de palabras fueron analizadas a partir de la técnica de redes semánticas naturales (ver anexo 3): “que tiene como propósito fundamental, aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos” (Valdez; 2002: 65).

Siguiendo las recomendaciones metodológicas de Valdez (2002: 69): “una vez que se llevaron a cabo las aplicaciones, se procede a la obtención de los cuatro principales valores o resultados, con los cuales se puede analizar la observación que fue generada por los sujetos”.

En la siguiente tabla se presentan los cuatro valores principales que se consideraron para el análisis de la asociación de palabras aplicada a los docentes, que en palabras de Valdez (2002), se definen a continuación:

Figura 5. Valores obtenidos en redes semánticas

Valor J	Es el total de palabras definidoras diferentes que fueron generadas por los sujetos.
Valor M	Se obtiene de la multiplicación que se hace de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras generadas por los sujetos. Es un indicador del peso semántico.
Conjunto SAM	Es el grupo de diez palabras que obtuvieron los mayores valores M totales. Es un indicador de cuáles fueron las palabras definidoras, como núcleo central de la red, ya que, es el centro mismo del significado que tiene un concepto.
Valor FMG	Se obtiene para las palabras que conforman el conjunto SAM, a través de una sencilla regla de tres, tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor M más grande representará el 100%. Este valor es un indicador en términos de porcentajes de la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conformaron el conjunto SAM.

Fuente: elaboración propia.

El primer valor que se procedió a obtener fue el *valor J*, para ello es necesario tener en cuenta lo siguiente:

-De las 12 asociaciones de palabras aplicadas, se obtuvieron las 60 palabras esperadas, todas se encuentran en relación con el objeto de representación.

-La captura de las 60 palabras obtenidas, así como la respectiva organización de éstas para la obtención de las redes semánticas se llevó a cabo en el programa de Microsoft Excel (Ver anexo 3).

-Se obtuvieron variaciones de palabras de tipo singular y plural, por lo que se optó por una u otra en función de la mayor incidencia que presentaba una con respecto a la otra como: *conocimiento* y *conocimientos* por lo que se optó por aglutinar en *conocimientos*, lo mismo para las palabras *destreza* y *destrezas* por lo que se optó por *destrezas*, el mismo caso para *aprender* y *aprendizaje* se optó por *aprendizaje* y *vida* y finalmente *vida cotidiana* se optó por *vida*.

A partir de las consideraciones anteriores se enlistaron las 60 palabras definidoras en orden alfabético y a partir de ello se procedió a obtener el *Valor J*, para lo cual se identificó el total de palabras diferentes que se obtuvieron, de tal modo que la cifra se redujo a 39 palabras definidoras, en consecuencia, el *Valor J* obtenido es de 39.

El siguiente cálculo a realizar es la frecuencia de aparición (imprescindible para calcular el valor M), éste se obtuvo a partir de insertar la función CONTAR.SI para cada una de las palabras en función de cada una de las jerarquías, la frecuencia de aparición calculada se ilustra a continuación:

Figura 6. Obtención de la frecuencia de aparición

<b>Jerarquías</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Valores semánticos</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
J=Definidoras	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
DESTREZAS	0	0	0	3	1
FORMAR	1	0	0	0	0
HABILIDAD	1	1	3	1	2

Elaboración propia.

Como se aprecia en el cuadro anterior la palabra *Habilidad* presenta una frecuencia de aparición de 1 en la jerarquía 1, lo que significa que una persona asignó el lugar número 1 a esta palabra, para la jerarquía con el número 2, presenta nuevamente una frecuencia de aparición de 1 lo que significa que 1 persona asignó a ésta palabra el lugar número 2 en la jerarquía, lo mismo ocurrió con el lugar número 4, sin embargo en la jerarquía con el lugar número 3 se presenta una frecuencia de aparición de 3 lo que significa que tres personas

coincidieron en asignar el lugar número tres en la jerarquía, finalmente se aprecia una frecuencia de aparición de 2 en la jerarquía con el número 5, lo cual significa que dos persona asignaron el número 5 a esta palabra. De esta manera se calculó la frecuencia por orden aparición de cada una de las palabras en relación con la jerarquía asignada por los docentes.

El siguiente cálculo consistió en obtener el *Valor M*, éste se obtuvo a partir de multiplicar la frecuencia por el valor semántico, como se puede apreciar en el cuadro siguiente, el valor semántico se asigna en relación con la jerarquía, de manera que el lugar número 1 en la jerarquía tiene un valor semántico de 5, el lugar número 2 en la jerarquía tiene un valor semántico de 4 y así sucesivamente de manera que el lugar número 5 en la jerarquía tiene el valor semántico de 1 el cual es el más bajo.

Figura 7. Obtención del Valor M

<b>Jerarquías</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>						
<b>Valores semánticos</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>						
J=Definidoras	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>F</i>	<i>f</i> x 5	<i>F</i> x4	<i>f</i> x 3	<i>f</i> x 2	<i>f</i> x 1	<b>VMT</b>
ACTUALIZACIÓN	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3
APLICAR	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4
APRENDIZAJE	2	1	0	0	1	10	4	0	0	1	15

Elaboración propia.

Como se aprecia en el cuadro anterior la palabra *Aprendizaje* tiene una frecuencia de aparición de 2 en la jerarquía 1 (valor semántico de 5), es por ello que al multiplicar *f*x5, es decir 2x5, se obtiene 10; de esta manera se procede a realizar los siguientes cálculos para las frecuencias posteriores. Una vez realizadas las cinco multiplicaciones correspondientes se suman, y el resultado es el Valor M, en este caso el VMT para la palabra *Aprendizaje* es de 15.

Una vez calculado el Valor M se procedió a obtener el conjunto SAM, para ello fue necesario identificar el grupo de diez palabras que obtuvieron los mayores valores M totales como lo propone Valdez (2002). Las palabras aglutinadas en este conjunto conforman el núcleo

central de la red, y contribuyen a realizar una interpretación de la dimensión campo de representación, mismo que se explicará en el siguiente capítulo.

Finalmente se obtuvo el valor FMG para lo cual fue necesario realizar una sencilla regla de tres tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor M más grande representa el 100%.

#### *Entrevista: tres dimensiones*

Para llevar a cabo la sistematización de las entrevistas, en un primer momento fue necesaria su transcripción en el programa de procesador de textos Microsoft word, haciendo una distinción entre las palabras emitidas por el entrevistador y el entrevistado, la transcripción fue fiel recuperando muletillas, silencios, y señalando expresiones como elevación de la voz y risas.

Una vez transcritas las 12 entrevistas se procedió a identificar en el discurso aquellos fragmentos que podían ser clasificados en alguna de las tres dimensiones: información, actitud y campo de representación, para ello fue necesario tomar como guía algunas interrogantes que propone Mireles (2016), con la intención de facilitar su identificación a partir de dar respuesta a éstas.

Las preguntas que sirvieron como guía (haciendo las adaptaciones pertinentes) son las siguientes:

-Información: ¿Qué saben los sujetos con respecto al objeto de representación?, ¿Cuáles son las fuentes a partir de las cuáles obtuvieron esta información?

-Actitud: ¿Cómo valoran los actores el objeto representado?, ¿Cuáles son las emociones que experimentaron los sujetos al momento de la implementación del enfoque?, ¿Cuáles son las tendencias de acción que se producen entorno al objeto representado?, ¿Qué valores se hacen presentes dentro del grupo?



-Campo de representación: ¿Cuáles es la imagen que el grupo posee con respecto al objeto de representación?, ¿Qué significado tiene el objeto de representación para el grupo?

Con base en las incidencias que surgieron se identificaron categorías de análisis en cada una de las tres dimensiones, mismas que serán analizadas en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO IV**

### **DESARROLLO DE HABILIDADES: REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS**

El conocer la visión del mundo que los individuos aportan o llevan consigo y utilizan para actuar o tomar posiciones se considera indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y, por lo tanto, para aclarar los determinantes de las prácticas sociales.

Julia Isabel Flores

El presente capítulo concentra los resultados de la investigación realizada, mismos que se lograron a partir de analizar los datos obtenidos a la luz de la teoría de las representaciones sociales.

La organización de estos hallazgos se presenta en función de las tres dimensiones: información, actitud y campo de representación; en un primer momento se hace una descripción de los docentes con base en los datos reunidos a partir del cuestionario, misma que a su vez permite conocer las condiciones de producción de la representación elaborada.

Posteriormente se expone la dimensión de información, lo que implica conocer cuáles son los saberes de los docentes acerca del enfoque basado en competencias y las fuentes a través de las cuáles han obtenido dicho saber.

En seguida se da paso a la dimensión de actitud, la cual consiste en dar cuenta de las valoraciones, opiniones y posturas que han tomado los docentes de primaria con respecto al enfoque en cuestión, misma que permite explorar el rumbo que guía la práctica de los docentes.

Finalmente se presenta el campo de representación, con el cual se accede al núcleo figurativo, para ello se recuperaron los resultados obtenidos de la técnica de redes semánticas, a fin de

tener acceso a los elementos constitutivos de la representación y aunado a ello el significado que los profesores han otorgado a estos.

#### **4.1 Caracterización docente: ¿Quiénes construyen la representación?**

Como es sabido el desempeño profesional del docente tiene lugar en el salón de clases separado de sus colegas que al igual que él, ejercen su práctica de manera individual frente a sus alumnos, práctica que se ha nutrido a lo largo de los años de experiencia, sin embargo esta aparente individualidad profesional se rompe cuando se toma en cuenta que aunado dicha práctica, la preparación profesional y los documentos oficiales -que establecen el rumbo de la educación-, interviene un aspecto esencial inherente a todo ser humano, la comunicación: “El pensamiento social está centrado en la comunicación. Por lo tanto [...] la representación correspondiente será el resultado de un extenso conjunto de interacciones sociales [...] será de este modo generada colectivamente y es por eso que además será compartida” (Guimelli; 2004: 64), el docente a través de la comunicación comparte sentimientos, opiniones, saberes, puntos de vista, así como experiencias que lo llevan a intercambiar ideas y en consecuencia elaborar representaciones sociales, con el fin de comprender, pero también de explicar la realidad educativa de la que forma parte.

De esta manera el profesor es partícipe de un grupo social con el que comparte condiciones laborales y profesionales como la implementación de nuevas propuestas educativas -en este caso el enfoque basado en competencias- que los involucra por igual, y como toda innovación, se presenta al docente como algo extraño y ajeno a lo que hasta entonces se venía haciendo.

Los docentes construyen una representación que los lleva a comprender su actual realidad educativa y aunado a ello dirigir su práctica en el salón de clases; ésta contiene el pensamiento de sentido común que como grupo social es compartido entre los profesores.

Conviene decir que el grupo docente, cuenta con ciertas características que es importante tener en cuenta, porque forman parte de las condiciones en las que se ha construido tal representación.

El grupo en cuestión está conformado por 12 profesores siete de ellos mujeres y cinco hombres, que en promedio tienen una edad de 45 años, con 35 años como mínimo y 54 años como máximo, de los cuales, la mitad de ellos labora en el Estado de México y el resto en las delegaciones: Cuauhtémoc, Iztapalapa, Venustiano Carranza y Xochimilco, en función de esto cabe decir que son profesores en edad madura que ejercen su práctica educativa en un contexto que varía notablemente pues las condiciones sociales de una delegación a otra son notorias y aún más en comparación con el Estado de México, lo cual para efectos de la presente investigación permitió obtener variedad de testimonios en función de las diversas condiciones desde las cuales labora cada docente.

En promedio sus años de experiencia se ubican en los 24 años, con 10 años como mínimo y 34 años como máximo; sólo dos de ellos tiene lugar de residencia en el Estado de México mientras que el resto habita en la Ciudad de México, uno de ellos es egresado de la Escuela Superior de Educación Física, uno más de la Escuela Benemérita Nacional de Maestros, dos de Escuelas Normales del sector privado y el resto de la Escuela Normal Estatal, por su parte sólo uno de ellos cuenta con maestría mientras que tres cuentan con licenciatura y el resto con una carta que los reconoce como profesor titulado de normal elemental, finalmente de los doce entrevistados cinco de ellos labora en dos escuelas mientras que el resto sólo en una.

Lo anterior da cuenta de la formación que tienen los docentes siendo egresados de la normal, -con excepción del docente egresado de la Escuela Superior de Educación Física- que en sus variantes de normal estatal, benemérita o privada cuentan con una formación profesional propiamente en docencia en nivel primaria.

Los 24 años de experiencia -en promedio- que posee el grupo docente, da cuenta de la antigüedad que tienen ejerciendo su práctica, esto toma un significado especial cuando se considera que la implementación del enfoque se inició hace 7 años, lo cual indica que su

práctica -que a través de los años se ha arraigado- se vio impactada por la incorporación de éste.

#### **4.2 Dimensión de información: ¿qué saberes poseen los docentes acerca del enfoque?**

La dimensión de información alude al saber con el que cuentan los docentes de primaria acerca del enfoque basado en competencias, en otras palabras, implica exponer la información que como grupo han seleccionado y se han apropiado así como referir las fuentes a partir de las cuales la obtuvieron.

Es de vital importancia tener en cuenta que: “no se trata de valorar la precisión o veracidad de la información, o si ha sido distorsionada o vulgarizada, lo importante es observar y comprender cómo ésta se ha asimilado, cómo está dispuesta en el grupo y qué es lo que resulta significativo para los actores” (Mireles: 2016: 172), en otras palabras, la información que a continuación se expone acerca de lo que saberes de los docentes y las fuentes de las cuales la obtuvieron permite identificar cuáles son los principales medios de comunicación que se tienen dentro del grupo, pues a través de estos los docentes intercambian saberes y elaboran una representación social.

Los docentes entrevistados identifican la implementación del enfoque basado en competencias entre los años 2009 y 2011, esto se debe a que el enfoque se estableció en primaria en 2009 y posteriormente tuvo lugar un reajuste en 2011 a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB); respecto a esta última se observó que en algunos casos no se cuenta con información suficiente para dar una explicación de ésta, ya que como respuesta a la pregunta: ¿usted sabe en qué consistió la reforma integral planteada en el 2009 y que se modificó en el 2011? se obtuvieron respuestas como las que siguen:

No (gesto de preocupación) (Folio 04).

2009 y 2011 bueno pues más o menos es lo que hablé hace ratito... mmmm.... no la verdad no, no (Folio 12).

El resto dijo que consistió en cambiar planes y programas de estudio, aprendizajes esperados y una tercera parte identifica la articulación de la educación básica que propone dicha reforma como se manifiesta a continuación:

Pues cambiaron planes y programas para que los niños fueran más competentes supuestamente, eso es lo que se pretende [...] (Folio 01).

Ah, no muy enterado [...] pero fueron cambiando ciertos aprendizajes de los alumnos, ahorita estamos muy adentrados en lo que es el razonamiento matemático y también sobre la cuestión de los aprendizajes esperados [...] (Folio 02).

[...] en integrar la educación básica o sea estamos hablando de la articulación de preescolar, primaria y secundaria se integran y se centraliza como educación básica (Folio 09).

Por otra parte los docentes identifican este enfoque como parte de la modernización educativa que se llevó a cabo en 1992, a partir de esto es necesario tomar en cuenta que en este año tuvo lugar el Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica (ANMEB) a través del cual: “México inició una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la Educación Básica.” (SEP; 2011: 15), a raíz de este acuerdo, en 1993 tuvo lugar una actualización de planes y programas de estudio que desde entonces hasta 2009 los profesores trabajaron, es por ello que este nuevo enfoque es visto como una propuesta más, para lograr esa mejora en educación que desde entonces se propuso con el fin de elevar la calidad educativa, como lo manifiestan los siguientes testimonios:

[...] fue a partir de 1993 cuando se hizo un cambio estratégico, entonces pasados a este plan de 1993 han ido implementando las competencias, pero de hecho desde 1993 tenían miras para que trabajáramos con competencias (Folio 03).

En 1993 cuando surgió esto de la modernización, que le dieron esta presentación de la modernización educativa en donde esta modernización ya incluyó explotar más el conocimiento de los niños (Folio 06).

Si bien se identifica este enfoque como una propuesta de mejora en educación que desde 1993 se venía perfilando, es necesario tener presente que expresan esta idea a partir de un discurso externo, es decir, los profesores manifiestan que este enfoque tiene como finalidad elevar la calidad educativa como un supuesto que se les hace llegar y se plasma en un

documento rector, en este caso el plan y los programas de estudio como bien se ejemplifica en los siguientes testimonios:

[...] según está diseñado, está hecho para subir la calidad de la educación (Folio 07).

[...] se supone que todo tiene un fin para mejorar, para elevar el nivel de la calidad educativa (Folio 11).

[...] nuevas corrientes pedagógicas para que de esta manera el aprendizaje de los niños sea de calidad como ellos dicen, bueno esa es la cuestión que nos hacen decir (Folio 12).

Fragmentos como: “según”, “se supone” y “esa es la cuestión que nos hacen decir”, son indicios de la posición de duda que toman los docentes con respecto al enfoque, como algo que tienen que aplicar pero de lo cual no están muy convencidos, esto se debe a dos importantes aspectos:

- El primero se refiere a que entre los docentes circula la información de que el enfoque basado en competencias es una propuesta educativa proveniente del extranjero, especialmente de Europa, de manera que los planes y programas de estudio que contienen este enfoque son traídos de otros países que se encuentran en circunstancias geográficas, económicas y socioculturales muy diferentes a las que se viven en México, además de que los docentes consideran que los planes y programas implementados no tuvieron una adecuada funcionalidad en tales países, los siguientes fragmentos ilustran lo dicho:

[...] bueno traen este modelo educativo de Europa y lo implementan aquí (Folio 07).

[...] otra vez vienen a traer programas de otros lados a nuestro país, si son programas que no funcionaron en otros lados y que aquí los quieren implementar (Folio 01).

Pues finalmente copian los modelos de otros países es lo que siempre hacemos aquí (Folio 08).

La idea de que sea un enfoque traído de otros países, conlleva a decir que los docentes no se sienten identificados con éste, siguiendo a Díaz Barriga (2006:18): “los docentes reciben una propuesta curricular que aparentemente se sustenta en este enfoque, sin encontrar el punto de identidad de la misma”, este hecho es un factor determinante entre lo que se plasma en el plan y los programas de estudio y lo que se hace en las aulas, pues como es evidente, no es

un proyecto educativo con el que los docentes se sientan identificados e involucrados, es decir que se sientan parte de él.

Lo anterior lleva a poner en duda la adecuada apropiación e implementación del enfoque a las aulas de educación primaria, pues la falta de identidad con éste -por las cuestiones mostradas- hace dudar su óptima implementación, ya que: “El sentimiento de apropiación es necesario para lograr un cambio fundamental” (Fullan; 2007: 42)

El siguiente testimonio refuerza la idea de percibir el enfoque como una propuesta educativa extranjera que -a consideración de los docentes- ni ellos, ni sus alumnos se sienten identificados:

[...] que el niño no aprendiera cosas tan fuera de su realidad, que fueran más cercanas, que fueran más mexicanas por decirlo así (Folio 10).

- El segundo posicionamiento frente al enfoque, se encuentra en otro cúmulo de información que expresa que éste es producto de una política sexenal que “a capricho” de las propuestas presidenciales, sexenio a sexenio se presentan como “novedosas”, que en palabras de Díaz Barriga (2006:12) se expone como sigue: “Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial”, los siguientes testimonios dan cuenta de esto:

Yo siento que es una estructura política, más que social o educacional [...] vamos por periodos sexenales o sea yo siento que cada presidente y quien está a cargo de ellos como que es una modalidad (Folio 11).

Pues yo creo que son las políticas ¿no?, ahorita hay un presidente y este presidente quiere esta política de educación el próximo sexenio va a haber otro presidente y va a querer otra política, otra política de educación y al fin de cuentas nosotros los maestros tenemos que estar preparados para cada cambio que suceda, dentro de la política, porque es política también (Folio 03).

Los docentes además de considerar el enfoque como un producto de importación que no es pertinente al contexto debido a las condiciones de nuestro país, también es visto como una



propuesta arbitraria emitida por quien está en la presidencia en determinado momento, mismo que “se vende” como novedoso y que promete en gran medida restaurar las fallas y debilidades educativas que hasta ahora se tienen.

Por otra parte es momento de considerar cierta información que el grupo docente ha seleccionado y que ayuda a identificar qué saben del enfoque; para ello es necesario recapitular que el enfoque basado en competencias es formalmente implementado en el plan de estudios 2011, a partir de la Reforma Integral de Educación Básica establecida en el acuerdo secretarial 592, en este mismo acuerdo así como en el plan de estudios, se define la palabra competencia de la siguiente manera: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP; 2011:22).

Por su parte, los docentes manifiestan que el enfoque basado en competencias “pretende que el niño desarrolle habilidades para resolver cualquier problema que se le presente en su vida cotidiana”, esto pone de manifiesto que los docentes privilegian la adquisición de habilidades (saber hacer) sobre la adquisición de conocimientos valores y actitudes –aspectos que también forman parte de una competencia- en función de que el niño desarrolle las primeras con el fin de responder de manera óptima ante cualquier adversidad de su vida cotidiana.

De la información que ha circulado en el entorno escolar, y de la que se ha hecho explícita en el plan de estudios antes citado, los docentes han seleccionado una parte en función de la *utilidad* que ellos encuentran en el enfoque para el desarrollo de habilidades en sus alumnos, la cual como se dijo es resolver cualquier problema que se le presente al niño en su vida cotidiana, los siguientes fragmentos dan testimonio de esto:

[...] que el niño fuera capaz de desarrollar sus propias competencias, sus propias o sea habilidades algo así, estarlo preparando para la vida en sus diferentes competencias (Folio 05).

[...] el niño debe estar preparado para resolver cualquier (hace énfasis) cosa que en su vida cotidiana se le esté presentando, a eso van a la escuela a prepararlos (Folio 06).

[...] desarrollar las habilidades que tienen y conseguir por sus propios medios ese desarrollo individual de competencias que de alguna forma son lo que vamos a trabajar todos los días de nuestra vida (Folio 11).

Los docentes ven en el enfoque basado en competencias la posibilidad de desarrollar en sus alumnos principalmente las habilidades necesarias para responder de manera óptima en una determinada situación, como reconoce Díaz Barriga (2006:14) “lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento”, en otras palabras para los docentes el saber hacer es prioridad sobre el saber (conocimiento), y el saber ser (valores y actitudes).

### *Fuentes de información*

Es momento de presentar las fuentes a partir de las cuáles los docentes obtuvieron la información misma que circula en su ambiente profesional, considerando que: “[...] son las informaciones que provienen de su entorno (y particularmente de su entorno social) que desempeñan un papel esencial y que son susceptibles de modificar el equilibrio existente.” (Guimelli; 2004: 49).

Los docentes manifestaron que el principal medio a través del cual se enteraron del enfoque basado en competencias fue el director, mismo que en una junta de consejo técnico les hizo saber la implementación del “nuevo enfoque”, aunado a esto manifestaron que el director a su vez recibe la información del supervisor, es decir a modo de cascada la información baja del supervisor al director y de éste a los profesores, cabe señalar que los docentes desconocen quién informa a los supervisores:

[...] por medio de consejos técnicos [...] el director nos dijo que teníamos que trabajar en base a competencias, en su momento nos lo dio a conocer el director pero después nos dieron los planes y programas y un libro delgadito (Folio 03).

Por medio de supervisores, por medio de directivos, el supervisor llegó [...] y nos dio una platicadita que se iba a trabajar ya con un nuevo modelo educativo que era la reforma [...] pero por medio del supervisor y posteriormente por medio del director que fueron a cursos y ya fue el director el que nos empezó a hablar (Folio 04).

Lo anterior lleva a considerar que el principal acceso al enfoque basado en competencias fue a través de información terciada que el director y en algunos casos el supervisor hizo llegar

a los profesores, cabe señalar que otras fuentes de información a las que tuvieron acceso fue material en fotocopias que la misma dirección preparó para repartir entre su planta docente, el plan y los programas, antologías y algunos de los acuerdos secretariales que en su momento revisaron de manera superficial, como ellos mismos declararon:

[...] ellos hacen sus fotocopias de lo que nos quieren dar, a que nosotros nos enteremos y nos dan documentos pero en fotocopias de lo que ellos entendieron, haga de cuenta que es un resumen de las cosas y nos las entregan a nosotros (Folio 01).

[...] ese documento nos lo leyó el director, para dar validez a ese documento y para que supiera el maestro que estábamos informados nos hizo firmar, no te podría decir en qué ley porque no me acuerdo (Folio 03).

Pues el plan y programas, te digo las antologías donde ahí te especificaba lo de la RIEB, todo eso tantos acuerdos que tenemos la verdad que, te digo no yo no los he revisado así a conciencia, el acuerdo quinientos.... No, no me acuerdo, la verdad no recuerdo cuál sea (Folio 05).

En estos testimonios se hacen presentes tres aspectos importantes, el primero se observa en las frases: “ellos hacen sus fotocopias de lo que nos quieren dar” y “yo no los he revisado así a conciencia” nos sugiere que la información recibida es dosificada y mediada por la dirección del plantel aunado a que la consulta directa y cuidadosa de documentos oficiales no se lleva a cabo, el segundo aspecto se hace presente en la coincidencia de los testimonios al expresar: “no me acuerdo” ambos al referirse al documento oficial en el que quedó establecido el enfoque en cuestión, esto refuerza el aspecto anterior que considera que la revisión de estos documentos es superficial y en algunos casos nula.

El tercer aspecto a resaltar es el hecho de que los profesores tuvieron que firmar de enterados al recibir la información que el director les hizo llegar, lo cual manifiesta la obligación que tienen de enterarse y en consecuencia aplicar el enfoque, pues como se verá más adelante los docentes reconocen que es su obligación atender las demandas que el Estado les impone.

Si bien la información que obtuvieron los docentes entorno al enfoque en cuestión tuvo diversas fuentes, es menester tener en cuenta una más que se haya en la comunicación diaria entre compañeros, es decir, las conversaciones, siguiendo a Piña (2004:35): “estas

modalidades de pensamiento de los actores educativos (creencias o RS) son fruto de una compleja comunicación diaria que los actores entablan en los espacios reglamentados para las prácticas educativas”; las conversaciones entre compañeros docentes permitieron la comunicación y con ello la construcción de una forma de pensamiento esto es, una representación social del enfoque basado en competencias:

Pues sí porque entre todos teníamos que hacer como una lluvia de ideas, o sea qué es lo que está pasando, yo entendí esto, tú que entendiste, no pues yo entendí esto, entonces cómo lo vamos a aplicar de qué manera lo vamos a hacer y entre todos llegamos a un acuerdo ¿no?, pues lo tenemos que aplicar de este manera a ver si nos funciona si no hay que buscar otra forma de aplicarla para que nos funcione, entre todos platicando y comentando [...] recibimos opiniones de cada uno de los compañeros, entonces entre todos llegamos a acuerdos (Folio 01).

Con lo expuesto hasta ahora es posible decir que las fuentes y medios a través de las cuales los docentes recibieron información acerca del enfoque basado en competencias, son diversas y la información que a través de ellas ha circulado es terciada por sus superiores e intercambiada entre profesores a través de las conversaciones diarias, este aspecto es de suma importancia pues funge un papel fundamental en la elaboración de una representación social, al tener en cuenta que el conocimiento que construyen los docentes entorno al enfoque en cuestión no es un conocimiento especializado, sino un saber de sentido común que es compartido entre compañeros docentes y que se pone en práctica en el salón de clases.

Por otra parte es preciso tener en cuenta que el acercamiento a este enfoque educativo se dio a través de diversas fuentes, sin embargo tuvo lugar en dos principales esferas, estas son las juntas de consejo técnico y los cursos a los que sólo algunos profesores tuvieron acceso por diferentes circunstancias.

Los cursos que se ofrecen a los docentes son clave en la incorporación de una nueva propuesta educativa, el docente como profesionista de la educación recibe una actualización constante que le ofrece las herramientas necesarias para el buen desempeño de su labor.

Como quedó establecido en el acuerdo secretarial número 96 (SEP: 1982), -por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias- desde 1982 los

docentes de primaria mensualmente tienen reuniones en la escuela en la que laboran, las cuales reciben el nombre de “reuniones de consejo técnico consultivo”, mejor conocidas como “juntas de consejo técnico”, éstas tienen la función de brindarle al docente un espacio para compartir experiencias educativas que retroalimenten su trabajo en el aula. El director como autoridad de la escuela, es el encargado de dirigir estas juntas, ofrecer a su planta docente cierta asesoría y mantenerla al tanto de las innovaciones educativas que el supervisor le hace llegar.

Cabe mencionar que cuando se les preguntó a los docentes si actualmente asisten a algún curso de actualización, la mitad de los docentes contestó afirmativamente haciendo referencia a las juntas de consejo técnico a las que asisten mensualmente, de manera que los entrevistados consideran como curso de actualización las juntas de consejo técnico que reciben mensualmente a través del director del plantel en el que ejercen su práctica educativa, ante esto es evidente la importancia que para ellos tienen dichas reuniones como medio de actualización.

A pesar de la evidente importancia que tienen las juntas de consejo técnico -pues como se mencionó fueron una de las principales fuentes de información mediante las cuales tuvieron acceso al enfoque educativo- a consideración de los docentes éstas fueron superficiales y deficientes como se hace evidente en el siguiente testimonio:

Lo que nosotros entendimos con la hojas que nos dieron en la escuela... en una junta de consejo técnico, pues esa es la única forma en la que nos enteramos sobre esto... nada más nos dicen “aquí está tu ley, lo que tú entiendas y a ver lo que tú entendiste se los explicas a los demás”, pues siempre así son nuestros cursos, así nos preparan siempre, el director va al curso que le da el supervisor, al supervisor quién sabe quién lo prepara, porque la verdad yo no sé si lo preparan o no, [...] y el director nos da el curso a nosotros como maestros y a veces no nos lo dan, sino que a él le corresponde explicarnos, pero a veces no, a veces dice: “a ver tú maestra te toca este pedacito de tema”, tú lo estudias y vas y expones lo que tú entendiste, entonces uno va y expone lo que uno entendió (Folio 01).

La “actualización” -a través de la cual los docentes recibieron el enfoque basado en competencias- deja ver que la incorporación de una nueva propuesta educativa llega a los docentes mediatizada por las autoridades educativas, y es aprehendida a partir de un

intercambio de información dentro del ambiente escolar, que pone en común la información que se construye con respecto al enfoque.

Aunado a estas juntas de consejo técnico, se ofrecieron cursos que tienen la función de capacitar a los docentes, es decir ofrecerles una preparación permanente que les brinde los conocimientos que requieren para incorporar las nuevas propuestas educativas a su práctica docente.

A partir de los testimonios obtenidos, para el caso de la incorporación del enfoque basado en competencias, el curso ofrecido tuvo una duración de una semana y media que en horas se tradujo alrededor de 40, mismo que fue impartido por supervisores, asesores metodológicos y algunos escritores de libros, es necesario decir que estos cursos tenían el propósito de ofrecer a los docentes un conocimiento formal del enfoque en cuestión, sin embargo la información recibida es seleccionada y compartida entre los profesores a partir de las conversaciones del día a día, por lo que dicha información formal –ya que proviene de un lenguaje académico- es comunicada y compartida dentro del grupo y por ende se convierte en información que nutre la representación:

[...] supervisores escolares, en segundo lugar pues eran los asesores metodológicos [...] algunos escritores de algunos libros por ejemplo Laura Frade que nos fue a dar un curso (Folio 06).

[...] se supone que con los especialistas uno de ellos era el que en ese entonces había hecho el libro de historia de quinto grado [...] eran maestros, unos que mandaban directamente del técnico pedagógico y otros que venían de los centros de maestros (Folio 11).

A razón de los profesores, en las juntas de consejo técnico antes mencionadas como en los cursos de actualización se observa una constante, la deficiente calidad de estos cursos tal como se hace evidente en los siguientes testimonios:

[...] por eso también ni me gusta tomarlos porque siento que es gente que no está bien preparada porque en lugar de que te vayas a sacar todas tus dudas [...] te genera más y te quedas con las mismas ¿no? y nada más era de leer antologías y pasar a exponer y leer allá... yo la verdad esperaba otro tipo de cursos (Folio 05).

[...] simplemente van y te transmiten lo que está en el programa y ya ¿por qué? Porque realmente no hay ningún especialista que realmente te hable del enfoque basado en competencias (Folio 08).

[...] con el maestro que realizó el libro de historia, además de que tuvo muchas fallas ese libro en ese entonces, para nosotros fue sorpresa que el señor estaba sorprendido porque ni siquiera sabía de qué estaba hablando, entonces para mí fue muy criticable, porque ¿cómo vienes a mandarme al autor del libro cuando él mismo no sabe a veces ni de lo que está hablando?... una situación que decía uno, creo que estamos muy mal, creo que no sabemos lo que estamos haciendo y luego los que están enfrente están también como perdidos [...] Pues como muchos de los cursos yo siento que la gente no llegaba toda preparada ¿no? [...] yo creo que los que llevábamos un poco más de conocimientos eran los que íbamos supuestamente a tomar el curso y no los que estaban al frente como asesores, la verdad (Folio 11).

La presente dimensión que compone parte de la representación que los docentes han construido con respecto al enfoque basado en competencia, está conformada por la información que los docentes han seleccionado de su entorno así como las fuentes antes mencionadas: juntas de consejo técnico, cursos de actualización, antologías, plan y programas, acuerdos, fotocopias y conversaciones.

#### **4.3 Dimensión de actitud: emociones y posiciones tomadas**

La dimensión de actitud comprende considerar las emociones y valoraciones positivas o negativas que los docentes han experimentado con respecto al enfoque basado en competencias, la actitud es un aspecto relevante al momento de guiar las prácticas, ya que una valoración emitida con respecto a un objeto lleva a tomar cierta posición a favor o en contra del mismo y en función de ello las prácticas sociales impactadas por dicho objeto serán orientadas según la posición tomada.

Es momento de presentar los resultados obtenidos para esta dimensión, develar los valores con los que cuenta el grupo y en función de ello identificar los aspectos que a consideración de los docentes son principios que se aprecian en colectivo en función de su práctica educativa.

La implementación del enfoque basado en competencias se presentó en su momento como algo nuevo para los docentes de primaria que hasta entonces venían trabajando con el plan de estudios de 1993, por lo que su implementación en 2009 y posteriormente de manera

formal en 2011 trajo dudas a los profesores, mismas que desencadenaron ciertos estados de ánimo resultado del impacto que tuvo este enfoque en su práctica educativa.

De acuerdo con los testimonios de los docentes, a partir de que ellos se enteraron de la implementación del nuevo enfoque surgió un torrente de incógnitas y sentimientos negativos con respecto a éste, debido al desconocimiento que se tenía y a la desconfianza que les infundía el nuevo enfoque motivada por el escepticismo de su funcionalidad, tal como se ilustra en las siguientes declaraciones:

[...] frustración, porque no teníamos conocimiento de qué es lo que íbamos a hacer y como todo cuando empezamos algo pues nos cuesta mucho trabajo (Folio 01).

En esa ocasión pues fue de que pues ojalá sí funcionara (Folio 02).

Contrariedad porque de hecho ya estábamos acostumbrados al del 93, pues algo no traumático pero algo así como que nos quedamos... yo me quedé ¿cómo? ¿no? (sonriendo) volver a hacer lo mismo, volverme a empapar de todo, para planear, para... pues sí más que nada para planear... cuando me dijeron que iban a cambiar el plan [...] (Folio 03).

[...] decías ¿y ahora cómo voy a planear?, ¿qué voy a poner ahí?, decía yo ¿cómo? ¿Cómo le voy a hacer?, sí me dio la preocupación un poquito [...] cada cambio en nuestros quehaceres alarma (Folio 05).

Como un choque [...] era el desconocimiento y el hecho de decir es educación por competencias, o sea y ¿cómo? (Folio 11).

Como se hace evidente, la implementación de nuevas políticas educativas en éste caso el enfoque basado en competencias, implica para los docentes un cambio que genera frustración, contrariedad, preocupación, dudas, que en otras palabras se traducen en emociones de intranquilidad, mismos que son producidos por el desconocimiento del nuevo enfoque, así mismo la palabra “choque” -como ellos lo manifestaron- expresa el impacto que significó la implementación del enfoque producto del desconocimiento que se tenía de éste, mismo que da lugar a la construcción de representaciones: “Si algo ausente nos choca y desencadena toda una elaboración del pensamiento y del grupo, no sucede por la naturaleza del objeto sino en primer lugar porque es extraño, y después porque se halla fuera de nuestro universo habitual.” (Moscovici; 1979: 39).



La frase: “cada cambio en nuestros quehaceres alarma”, manifiesta que el enfoque basado en competencias es percibido como un cambio que advierte una amenaza a su práctica educativa, sobre todo en el aspecto de la planeación –como se observa en los testimonios-, lo cual permite reconocer que ésta es un elemento de vital importancia en el quehacer docente, pues el desempeño en el salón de clases tiene como punto de partida la planeación que se realiza.

Lo anterior se debe a que el enfoque por competencias demanda una planeación que potencie el aprendizaje de sus alumnos a través del diseño de actividades que representen un desafío intelectual y que generen ambientes de aprendizaje (SEP; 2011), “es por eso que el maestro debe planificar actividades diversas que el alumno realizará para desarrollar competencias y con lo cual se demanda que esté pendiente del desarrollo del alumno” (Cuevas; 2013: 124).

Así mismo los docentes dijeron experimentar emociones que les provocaba disgusto, como lo ejemplifican los siguientes testimonios:

[...] ¿quién me va a empapar?, entonces me tuve que volver autodidacta, estaba un poco molesta (Folio 03).

Coraje porque apenas estábamos, bueno yo en mi caso estaba agarrando, sentía que ya tenía dominado el programa de educación física anterior cuando nos meten éste y digo bueno ¿cuál es el chiste? Cuando nos dicen: “nos van a meter por competencias” (sonriendo) yo bueno y ¿esto qué? Primero enojo, después incertidumbre porque pues no sabía ni qué era a lo que nos estábamos enfrentando (Folio 07).

[...] fue estresante y yo decía, hay ¿y hora esto qué es? (Folio 11).

Molestia, coraje, enojo, incertidumbre y estrés fueron otras tantas emociones que dijeron expresar los docentes al momento de la implementación del enfoque, en otras palabras se percibió un gran descontento.

El malestar percibido por los docentes fue compartido entre los entrevistados, así como entre sus compañeros de trabajo, pues al preguntarles ¿qué opinión tenían sus compañeros con respecto al nuevo enfoque? expresaron lo siguiente:

[...] todo mundo estábamos en un descontento total, la mayoría de los compañeros decía: ¿qué es lo que vamos a hacer ahora? y que otro programa nuevo que desconocemos (Folio 01).

[...] enojo, enojo, (gesto de enojo) más que nada, decían: y ahora qué, qué nos van a manejar [...] (Folio 02).

Un dilema, era un dilema para nosotros no nada más para mí, para los compañeros porque lo platicamos entre nosotros, “¿qué ahora qué?”, ¿qué nos van a pedir? (gesto de duda) ¿no? O sea la incógnita ¿no?, de algo nuevo y siempre cuando hay algo nuevo es una incógnita, no sabes qué, ahora qué vamos a hacer, qué nos van a pedir, esa fue la incógnita, qué y ahora ¿cómo lo vamos a trabajar? ¿Qué es lo que vamos a trabajar? ¿En qué consiste? ¿No?, la incógnita porque no lo sabíamos (Folio 04).

Sí, todos teníamos la misma idea, todos opinábamos y como que no, no, nos caía el veinte (Folio 07).

[...] muy pesimistas (Folio 12).

El conjunto de emociones percibidas –en su totalidad negativas- al momento de la implementación del enfoque dio lugar a una serie de opiniones del mismo tipo; de tal suerte que es posible afirmar que las emociones experimentadas frente a un objeto que impacta la práctica cotidiana de un grupo dan lugar a la toma de posición frente a éste, es decir las actitudes positivas o negativas se hacen presentes a partir de las emociones percibidas, en este caso la molestia experimentada dio lugar a una actitud de rechazo.

La emoción es un elemento importante en la construcción de una representación, ya que Plantin (2015: 5) la considera: “como un fenómeno complejo correspondiente a una excitación más o menos fuerte, acompañada de sensaciones más o menos agradables o desagradables, correlacionadas a una visión del contexto e implica una transformación [...] de formas específicas de comportamiento de acción.”, con base en esto es posible decir que las emociones experimentadas en determinado momento y en relación con el contexto conducen a la realización de una acción.

Hasta este momento se puede apreciar cómo las emociones influyen en la toma de posición con respecto a un determinado objeto ya que: “estar emocionado, es ver el mundo bajo tal ángulo” (Plantin; 2015: 6).

A continuación se presentan algunos testimonios que ejemplifican las opiniones que tuvieron lugar al momento de la implementación del enfoque basado en competencias, derivados de las emociones arriba mencionadas:

Pues que se iba a cortar la situación de los proyectos que tenían ¿no?, y más que nada, pues volver a empezar otra vez con otra situación (tono de fastidio) (Folio 02).

Ay, estaba pensando, ¿a quién se le ocurrió esa cosa? (risa) ¿a quién se le ocurre tanto? Como ellos no trabajan frente a grupo por eso qué les importa (sonriendo) eso es lo que piensa honestamente uno (Folio 05).

[...] la gente que hizo este enfoque basado en competencias (eleva el tono de voz), pues está detrás de un escritorio ¿no? No está como nosotros trabajando con los niños [...] (Folio 01)

Que no iba a durar mucho (risa), que era tiempo perdido, que no servía, que no era idóneo para nosotros (Folio 07).

En un principio yo dije esto no sirve (Folio 10).

[...] que era muy ambicioso [...] yo veía mucho trabajo, mucho trabajo y que me iba a ser muy difícil guiarlo al pie de la letra [...] (Folio 12).

Las opiniones aquí vertidas dan cuenta de algunas situaciones de la realidad a la que se enfrentaron los docentes al momento de incorporar el enfoque basado en competencias, pues como lo mencionaron afrontaron diversas circunstancias.

Una de ellas se hace presente cuando los docentes reconocen que la incorporación de una nueva propuesta educativa implica *poner fin* al camino que hasta entonces se había seguido, y en cambio empezar a recorrer un sendero desconocido, pues ello implica realizar cambios en su práctica, sin embargo estas innovaciones generan desconfianza entre el grupo docente al considerar –como ellos lo manifestaron- que el enfoque no servía, que era tiempo perdido y que no era idóneo para ellos, agregando que éste sugería mucho trabajo y era difícil su implementación.

Aunado a lo anterior se agrega otra opinión que capta la posición que toman los docentes con respecto a la incorporación de esta nueva propuesta, cuando manifiestan que ésta es una inventiva de los expertos que ajenos a la realidad escolar no comprenden la situación que se vive en el aula, en tanto que Viñao (2002: 92) señala que: “[...] la desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están, como ellos “en el tajo”, o sea en el aula [...] son vistas como irreales, impracticables y calificadas [...] de inteligibles y en consecuencia rechazadas”, de acuerdo con el autor esta situación tiene lugar debido a que en un contexto de reformas educativas, los docentes a través de la experiencia que han

acumulado tienen una visión diferente en contraste con los especialistas en cuanto a la viabilidad y ritmos de cambio que estos últimos sugieren para el logro de una reforma.

Retomando el componente emocional en la presente dimensión de actitud y siguiendo a Plantin (2015: 3): “conviene ver la emoción como un síndrome compuesto por ciertos componentes, los cuales son: el psicológico, el fisiológico, el mimo-posturo gestual y el componente comportamental, siendo éste último el que corresponde a la acción emprendida en función de la emoción”; a partir de tales consideraciones a continuación se presentan las acciones realizadas por los docentes -en función de las emociones y actitudes tomadas-, mismas que ellos reportaron a través de sus testimonios.

El conjunto de opiniones generadas en torno a un objeto de representación manifiesta una guía que dirigirá sus prácticas, aunado a esto es preciso tener en cuenta que: “una representación social es una preparación para la acción, no solo en la medida en que guía el comportamiento sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici: 1979: 32), tal afirmación cobra sentido cuando se observa que los docentes manifiestan una serie de opiniones negativas por ejemplo: que el enfoque es difícil, ambicioso, que no es apto para la situación actual, que su implementación rompe la secuencia educativa que hasta el momento se llevaba a cabo y que es una invención de expertos ajenos a la realidad educativa; es una forma muy clara de observar cómo el grupo docente constituye dichos elementos para dar lugar al rechazo del nuevo enfoque educativo aunado a la carga emocional que juega un papel determinante en las acciones emprendidas.

Las emociones de intranquilidad experimentados por los docentes y las opiniones negativas que se expresaron al momento de la incorporación del nuevo enfoque dieron lugar a una actitud de rechazo y en función de ello dirigieron su hacer en ese momento tal como lo manifiestan los siguientes testimonios:

Dije, yo voy a seguir como estoy porque a mí me funciona [...] O sea a veces pensamos no pues yo ya tengo tanto tiempo trabajando de esta manera, es bien difícil cambiar mi forma de trabajo (Folio 01).

[...] la mayoría era lo mismo ¿he?, ¿y si no lo llevamos a cabo? ¿Y si no lo llevamos a cabo?, porque era eso era el desconocimiento [...] Entonces en ese momento era negarme a [...] no lo voy a hacer, no lo quiero hacer, no lo voy a trabajar pero al fin de cuentas pues es parte de un plan que nosotros tenemos que asumir y llevar a cabo (Folio 11).

Como ya se mencionó las emociones y opiniones negativas en torno al enfoque basado en competencias dieron lugar a una actitud de rechazo y en consecuencia a una negativa al inicio de su implementación, sin embargo a pesar de ello, emerge un elemento de vital importancia cuando se lee en uno de los testimonios: “es parte de un plan que nosotros tenemos que asumir y llevar a cabo”, ante esta afirmación se hace evidente el papel que los docentes toman ante una nueva propuesta educativa como lo es el enfoque basado en competencias; al posicionarse como ejecutores de un plan que *tienen que asumir*, los siguientes son ilustrativos:

[...] nada más nos dicen “aquí está tu ley [...] y cuando nos llega algo nuevo nos cuesta pero tenemos que hacerlo, tenemos que hacerlo porque es parte de nuestro trabajo [...] el gobierno hace los planes y programas que nosotros como maestros seguimos al pie de la letra (Folio 01).

[...] ¿cuáles son las propuestas, qué es lo que en realidad quieren las autoridades? [...] porque siempre se va a requerir de lo que digan las autoridades (Folio 04).

[...] es lo que tengo que hacer en mi planeación [...] y pues tienes qué, tanto con lo nuevo como con lo que está un poquito atrasado tienes que trabajarlo, tienes que ver la manera de implementarla en tus actividades, algo así, entonces ahorita te digo, ahorita con esto pues sí estoy en contra pero bueno, ya se me pasó la contra porque sé que lo tengo que hacer (Folio 05).

[...] es con lo que tenemos que trabajar tienes que buscarle las bondades y tienes que aprenderlo a aplicar yo no le puedo llegar a decir a los niños esto es una porquería, no me gusta pero es con lo que tengo que trabajar, o sea no, finalmente no puedes llegar así, saben qué muchachos esto lo tenemos vamos a hacerlo ¿cómo? De la mejor manera [...] (Folio 10).

Ante esto queda decir que si bien en un primer momento tiene lugar el descontento y el rechazo, también es cierto que los docentes admiten un papel de ejecutores y ven la nueva propuesta educativa como una “ley” que hay que seguir pues se tiene que acatar lo que la autoridad requiere, ya que llevar a cabo el enfoque es un imperativo de su trabajo –como quedó de manifiesto–, lo anterior lleva a tener presente que: “La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esta razón, su práctica está inevitablemente condicionada [...] El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo [...]” (Sacristán; 1989: 198), sin embargo

aunque es un imperativo la aplicación de la nueva propuesta, ésta última se da a partir de un proceso complejo de interpretación.

Hasta este momento se han expuesto las emociones, opiniones y actitudes que tuvieron lugar entre los docentes al inicio de la implementación del nuevo enfoque, sin embargo es momento de presentar las opiniones que tienen actualmente los docentes con respecto a éste, ya que desde su incorporación en 2009 al día de hoy se han agregado nuevos elementos a la representación social que han construido los docentes de primaria.

Para ello es preciso decir que las opiniones manifiestan cierta dicotomía que aún en el pensamiento de sentido común que es compartido dentro de un grupo se presentan contrastes; de tal forma que los profesores ven en el enfoque basado en competencias aspectos negativos y a su vez aspectos positivos, por lo que en un primer momento se dará paso a los primeros.

Al día de hoy los docentes opinan que el enfoque basado en competencias tiene ciertos aspectos negativos, que dificultan su plena implementación, la primera de estas opiniones se refiere a que ven en el enfoque mucha carga de trabajo y con ello se considera que su ejecución en el salón de clases es difícil, como lo manifestaron a continuación:

[...] también sus partes no tan buenas porque es difícil aplicarlo dentro del grupo [...] cuesta trabajo que los niños se habitúen, porque ellos también están acostumbrados a lo tradicional [...] ahora no, ellos tienen que buscar diferentes formas de llegar al resultado, entonces cuando se hace eso es un descontrol total, o sea los niños hacen un relajo tremendo porque trabajar por consignas, trabajar los desafíos, pues la mayoría son por equipos, entonces ponemos a los niños a trabajar por equipos y en lugar de trabajar se ponen a platicar [...] es un constante vigilar para que los niños ahora se pongan a trabajar [...] yo pienso que es una carga de trabajo [...] (Folio 01).

y créeme que es medio difícil, también a veces nosotros no alcanzamos a abarcar ciertos aprendizajes con los alumnos ¿no?, por ciertas circunstancias (Folio 02).

Es negativo porque no los podemos cortar y decir estás mal (eleva el tono de voz) están mal, sino decir ha pues sí estas bien y buscar la manera de encaminarlos a realizar el trabajo correcto, entonces es doble trabajo es trabajo para ellos y es trabajo para nosotros para encaminarlos a que tengan el aprendizaje correcto (Folio 03).

[...] es mucho trabajo porque además ya en tu forma de planear pues simplemente la planeación, ahorita ya se sacan que planeación argumentada y la verdad para realizar una planeación argumentada pues te llevas bastante tiempo ¿no? y cosa que no lo tienes (Folio 12).

[...] porque es bien difícil con la cantidad de niños que tenemos nosotros, que puedo yo decirte que son treinta y dos niños y tú puedes decir son poquitos ¿aja? Pero a la hora de que tú estás evaluando es

bien difícil revisar ortografía, revisar si están bien, qué hicieron y luego pegarles un papelito con la rúbrica con la que tú estás evaluando ese trabajo y llenarla niño por niño, te llevas mucho tiempo del día, entonces es una carga de trabajo, es más trabajo y a veces preferimos que no hubiera todo eso para dedicarles más tiempo a los niños (Folio 01)

A consideración de los docentes, la difícil implementación y en consecuencia la carga de trabajo que impone el enfoque por competencias impacta desde la planeación y su realización en el salón de clases hasta la evaluación de sus alumnos, pues como ellos lo expresaron dichos procesos se volvieron más complejos, de manera que su forma de enseñanza sufrió un cambio que los mismos alumnos resintieron, por lo que su práctica educativa se vio claramente impactada –aspecto que se analizará con detalle más adelante-.

Otra opinión que expresaron los docentes como aspecto negativo es el hecho de que este enfoque no considera el contexto en el cual es implementado, en otras palabras, no se toman en cuenta las condiciones económicas, sociales y culturales que se viven en México y que juegan un papel determinante en la realización de éste, como se manifiesta en los siguientes testimonios:

[...] quieren lograr mucho pero no es una reforma adaptada a nuestro país,... no considera esas dificultades y esas situaciones a las que nos enfrentamos,... ellos hacen un enfoque que piensan que todos los niños del mundo, del país son iguales y todos son diferentes (Folio 01)

[...] desafortunadamente nuestra sociedad no da para eso, entonces ahí es cuando toda esta planeación se viene abajo porque somos un país multicultural, tenemos diferentes estados, el nivel socioeconómico igual varía (Folio 07).

[...] no está enfocado realmente y cómo es que realmente está la sociedad, sí debe estar más enfocado a lo que realmente vivimos nada más (Folio 09).

Sigo pensando que no sirve, para el nivel de nuestra planeación es demasiado elevado y para la realidad en México es muy ambicioso [...] el nivel que tiene es demasiado elevado o sea para mí sería bueno si no te pidieran que el niño aprendiera cosas tan fuera de su realidad, que fueran más cercanas, que fuera más mexicanas por decirlo así [...] (Folio: 10).

[...] diseñar cosas que realmente estén hechas para nuestros niños ¿no? en nuestro país (Folio: 11).

Ante esto es posible afirmar que los docentes están aplicando un enfoque desde hace siete años que a su parecer no es el más adecuado para la sociedad mexicana, de manera que la educación que los docentes imparten día a día a su consideración no cubre las necesidades que realmente demanda la población estudiantil de educación primaria.

Queda decir que la práctica docente es un eslabón importante entre las propuestas educativas que se estipulan y la realidad que se vive en las aulas, ya que los profesores son quienes median entre lo que se impone y lo que se vive, aunado a que su intervención es orientada por la representación social que elaboran como grupo social.

Finalmente otra opinión negativa es la que expresaron los docentes al considerar que al día de hoy no se trabaja al cien por ciento el enfoque basado en competencias, debido a una falta de comprensión por parte de quienes lo aplican, o sea ellos mismos; los siguientes testimonios ilustran lo dicho:

[...] pero no sabemos cómo en el grupo podemos aplicarlo, porque los grupos que nosotros tenemos pues son grupos donde hay diferentes estilos de aprendizaje (Folio 01)

[...] no nos enfocamos como maestros, esa es otra realidad, a conocer de fondo desde el programa y hay maestros que hasta la fecha no lo hacen, [...] desde el principio hasta la fecha seguimos igual [...] todavía hay maestros que hasta la fecha con todo lo que tenemos encima siguen faltando cuando quieren y siguen trabajando como quieren sin poner en práctica ni la mitad de lo que estamos haciendo (Folio 10)

Pues al día de hoy que nos ha costado trabajo entenderle ¿no? la opinión es que no le hemos entrado todos de lleno a este modelo, todavía nos falta conocimiento, todavía también a los niños les falta, pues que entren a este sistema de trabajo ¿no? a pesar de que ya salió una generación con este sistema, los mismos maestros no lo han introducido al cien por ciento entonces yo pienso que aún les falta que nosotros entendamos bien, bien lo que es el aprendizaje por competencias [...] Pues le he tratado de cambiar ¿no? yo siento que no ha resultado al cien por ciento ¿no? te repito ¿no? yo... tuvo un impacto duro y a veces trato de mezclarlo y a veces caiga acá y me peleo acá, ¿por qué? Porque alomejor todavía no tengo algo bien cimentado [...] yo pienso que todavía no aterrizamos ¿no? alomejor van a pasar un buen tiempo, 4 o 5 años para que en verdad empecemos a trabajar ya al cien por ciento con esto [...] (Folio 12)

[...] todavía nos cuesta trabajo a la hora de planear, más que ahora piden aprendizajes esperados (Folio 03).

[...] y esto del enfoque pues sí vino a movernos el tapete, sí nos vino a mover el tapete, y hasta la fecha lo sigue haciendo (Folio 06).

Contrario a lo que podría pensarse -pues a siete años de la incorporación del enfoque basado en competencias a nivel básico (primaria)-, hoy en día los docentes manifiestan que aún no se trabaja en su totalidad con éste, que se tienen dificultades desde el momento de la planeación y la implementación en el salón de clases, hasta la evaluación. Esto debido a



como lo expresaron les falta concretar sus conocimientos con respecto al enfoque, ya que todavía tienden a trabajar como lo hacían antes de que llegara éste.

Sin embargo, es preciso reconocer en este caso que el conjunto de opiniones elaboradas alrededor del enfoque funge un papel de vital importancia al momento de guiar sus prácticas educativas, de manera que la débil implementación del enfoque basado en competencias se debe no sólo a la falta de conocimientos como ellos lo expresaron, sino también a que es visto como algo difícil de realizar por lo que en consecuencia se percibe una gran carga de trabajo, aunado a que es visto como ambicioso y a consideración suya es un enfoque que no toma en cuenta las condiciones ni la realidad que se vive en México.

De manera que actualmente los profesores entrevistados ejercen su práctica educativa a partir de un enfoque con el que no sienten afinidad, por encontrarlo complejo, ambicioso, ajeno y poco adecuado a las condiciones que se viven en México, y a pesar de ello es un imperativo que deben acatar porque ese es su trabajo como ellos mismos lo manifestaron en repetidas ocasiones.

Ahora bien, es momento de presentar las opiniones positivas que los docentes expresaron acerca del enfoque basado en competencias, pues como se mencionó anteriormente a pesar de que se expresaron valoraciones negativas, los docentes optan por reconocer que a pesar de las circunstancias encuentran bondades en este enfoque, tal como se muestra en los siguientes testimonios:

Pues a que he visto resultados, pocos pero sí es un avance, por ejemplo ahora los niños ya trabajan solos (Folio 01).

Sí me ha dado muchas ventajas el conocer este enfoque, el conocer enfoques anteriores, creo que combinándolos, no siendo tan radical, este... te digo para mí se me hace bueno (Folio 07).

Que el desarrollo de las competencias es... yo lo veo bueno, yo lo veo bueno, lo veo constructivo también, de acuerdo a cómo lo maneje el docente en el aula (Folio 09)

Los testimonios aquí vertidos permiten vislumbrar que si bien el enfoque ha dado resultado éstos han sido escasos –como lo manifestaron- a pesar de esto salta a la luz un aspecto relevante que a su consideración se encuentra relacionado con los elementos positivos del

enfoque en cuestión, éste es la práctica docente, pues como ellos lo reconocen al decir: “yo lo veo bueno[...] de acuerdo a cómo lo maneje el docente en el aula” y “creo que combinándolos, no siendo tan radical [...] para mí se me hace bueno”, son frases que permiten reconocer que las ventajas del enfoque residen en la forma en la que el profesor lo trabaje, pues una vez más el docente es quien media entre lo que se estipula y las adecuaciones que la realidad le demanda.

Es pertinente considerar lo que dice Díaz Barriga (2016: 23) cuando señala que los profesores combinan los nuevos mandatos educativos con la forma de trabajo que han adquirido a lo largo de los años de experiencia: “Los docentes [...] tienden a trabajar de una forma híbrida, esto es, incorporando elementos de la reforma a las prácticas sugeridas de su experiencia”, de manera que la frase: “combinándolos, no siendo tan radical” lleva a reconocer una vez más que los docentes conocen, interpretan y aplican el enfoque basado en competencias de una manera híbrida a partir de sus conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia y de la representación social que han elaborado entorno al enfoque.

Aunado a lo anterior, es interesante reconocer que las bondades encontradas en el enfoque en cuestión surgen a partir de los valores que posee el grupo, pues a consideración de los docentes el beneficio que trae consigo la implementación del enfoque reside en una forma de estar al día en educación, los siguientes testimonios lo demuestran:

[...] nosotros como maestros también tenemos que ir preparándonos, tenemos que ir buscando estrategias para lograrlo (Folio 01).

[...] debemos estar al día debemos de estar acorde a la globalización [...] debemos estar mejor preparados porque es un reto debemos estar al día como dicen, debemos de saber bien, pues estrategias didácticas, estrategias para que los muchachos nos entiendan mejor y ahorita con la situación de la nueva tecnología pues debemos estar más truchas con los alumno [...], que todos estemos más atentos a lo que estemos realizando ¿no?, y en los niños pues, debemos de orientarlos mejor ¿no?, porque pues la tecnología está en cualquier lugar (Folio 02).

Sí, hubieron bastantes cambios y más que nada la responsabilidad ya más del maestro hacia los alumnos, hacia los contenidos, hacia los objetivos, hacia la educación (Folio 04).

[...] todo hay que leerlo para que nosotros podamos desmenuzar lo que nosotros en nuestro campo de trabajo qué es lo que tenemos que dominar, es una disciplina manejar planes y programas que muchos no lo conseguimos [...] o sea son los cambios es la transición que ha existido en unos años para acá mediante los planes y programas que son para mejorar cien por ciento, preparar a los alumnos no hay más, es preparación de los alumnos con el compromiso del maestro no hay más (Folio 06).

Las opiniones positivas expresadas se encuentran en función de los valores que se activan dentro del grupo, es decir, si bien el enfoque implicó un cambio -que hasta el momento no se ha llevado a cabo en su totalidad- también es cierto que los docentes ven en éste una demanda que los obliga a estar mejor preparados, ya que reconocen que la globalización y la tecnología marcan el ritmo y el rumbo de la educación. Por lo que una educación acorde con las demandas de la sociedad actual, exige de los docentes un mejor desarrollo profesional, resultado de la *responsabilidad, disciplina y compromiso* que el profesor disponga.

Es preciso tener en cuenta que: “tenemos que ir preparándonos”, “debemos de saber bien estrategias didácticas” y “debemos estar al día”, son frases que corroboran el rol ejecutor que asumen los profesores -mismo que quedó expuesto anteriormente- pues una vez más, se confirma que las disposiciones educativas que reciben desde afuera los obliga a *deber* o a *tener que* prepararse para aplicar el enfoque basado en competencias poniendo a prueba su *responsabilidad, compromiso y disciplina* para aplicar lo que se les demanda, pues ese es su trabajo.

Sin embargo lo anterior debe leerse con cuidado, pues sería un error percibir al docente como mero ejecutor del enfoque basado en competencias, por ser este su trabajo ya que: “La figura del profesor como mero desarrollador del currículum es contradictoria a su propia función educativa. El currículum puede exigir el dominio de determinadas destrezas relacionadas con la escritura, por ejemplo, pero sólo el profesor puede elegir los textos más adecuados para despertar el interés por la lectura” (Sacristán; 1989: 200). Si bien el docente está obligado a cumplimentar los programas educativos que el Estado establece, otra verdad es que tiene un margen de libertad que lo lleva a apoyarse de su experiencia, creencias y valores para llevar a cabo tal cometido.

Aunado a las valoraciones positivas que los docentes atribuyen al enfoque, se agrega una opinión con respecto al cambio y contrario a ésta una opinión con respecto a la continuidad que se pierde por culpa del primero, es decir, a razón de los docentes, la tecnología y la

globalización establecen la necesidad de evolucionar en educación, por lo que el cambio es visto como pertinente dados los avances tecnológicos, sin embargo contrario a esto, los docentes manifiestan que los cambios que en determinado momento se proponen cortan la continuidad de los proyectos que hasta entonces estaban encaminados, a continuación los testimonios que ilustran lo dicho:

Que debemos estar preparados para algún otro cambio, mi opinión es que nada más es por un tiempo, que no me debo de... como en el 93, no me debo de arraigar tanto (sonriendo), sino que es por un tiempo, y qué considero, que hay cosas rescatables que no todo está mal, sino que es un buen programa, nada más que hay que adaptarse porque te digo nos tenemos que adaptar a los nuevos, a las nuevas condiciones de trabajo que nos dan, entonces considero que es bueno, como todos, pero que sí tiene a veces sus errores y que hay que corregirlos pero desde arriba no desde abajo (Folio 03).

[...] pues los tiempos cambian, las generaciones cambian así que continúan haciendo modificaciones y actualizando porque las generaciones no son iguales (Folio 09).

[...] es bueno el modelo, desafortunadamente no se le da la continuidad que debe ser pues hay cambios y cambios y cambios y cambios (Folio 08).

Pues yo pienso que es bueno, o sea es bueno, volvemos a lo mismo, si el enfoque estuviera al nivel de las características de nuestra población, digamos si le bajaran un poquito el nivel de exigencia estaría muy bien porque realmente eso es lo necesario en la educación, que haya una continuidad (Folio 10)

Las opiniones marcan una clara dicotomía entre la necesidad de un cambio del que son conscientes y la oposición al mismo por las implicaciones que éste tiene al interrumpir la continuidad que hasta entonces se llevaba con el plan de trabajo anterior; no hay necesidad de mostrar asombro ante tales opiniones opuestas, pues en el terreno de las representaciones sociales, tanto el consenso como la contradicción se hacen presentes dada la diversidad de informaciones, opiniones, experiencias y sentimientos con los que cuenta cada uno de los sujetos del grupo.

Por otra parte, es momento de considerar un aspecto que forma parte de la dimensión de actitud, el cual se refiere al impacto que tuvo el enfoque basado en competencias en la práctica de los profesores, teniendo en cuenta que las emociones, opiniones y posturas que posee el grupo son un eje que orienta sus prácticas, es decir lo que se expondrá a continuación servirá como una orientación de lo que los docentes hacen en el salón de clases, ya que a través del discurso se conoce el pensamiento de los sujetos, siendo éste último el que dirige sus prácticas:

Tuvimos que buscar nuevas actividades que fueran de interés para todos, se tuvieron que planear actividades sobre todo para los niños que van atrasados [...] en la planeación nos vino a cambiar [...] más que nada las dudas fueron en la planeación, el cambio fue en la planeación y en los libros de texto, tuvimos que modificar la planeación, la forma en que se planeaba tuvimos que ahora sí explorar los libros de texto y llevarlos a cabo [...] (Folio 03).

[...] tenemos que buscar diferentes estrategias para que el niño adquiriera la competencia que nosotros queremos que ellos tengan. (Folio 01).

[...] empecé a trabajar más en equipos [...] (Folio 04).

Principalmente fue en la planificación, ese fue yo creo la parte medular, donde ya nosotros no podíamos seguir planeando de la misma forma, donde nosotros escribíamos una serie de actividades que tenías que seguir al pie de la letra, entonces viene la nueva forma de planif... bueno no la nueva forma si no que surgen unos proyectos de planificación como es el método de proyectos, las unidades didácticas que es lo que ahorita más moderno se está utilizando, ya empieza la planificación en donde si tú ya quieres utilizar el método de proyectos o si quieres utilizar las unidades didácticas siempre y cuando cumplas con las expectativas que persiguen tus aprendizajes esperados, tus temas de reflexión, tu forma de evaluación que antes se evaluaba de manera directa, por medio de un examen y ahora no, ahora viene una serie de transformación en la que tú ya manejas un portafolio de evidencias, unas rúbricas en donde la evaluación ya no es lo mismo, tu planificación no es la misma, tu forma de enseñanza no es la misma, no puedes evaluar a este niño igual que a este, ahora ya es la transformación que existe en cuanto a la forma de... en que tú planeas ¿sí? Ya planeas de una forma diferente y evalúas de una forma diferente, todo vino a hacer un cambio yo podría decir que radical [...] (Folio 06).

Con la implementación del enfoque se realizó un cambio de libros de texto, lo que llevó a los profesores a explorar el nuevo material y en función de ello realizar una modificación en sus estrategias didácticas como en las actividades cotidianas; la frase: “tuvimos que ahora sí explorar los libros de texto y llevarlos a cabo”, en un primer momento confirma la renovación de los libros de texto, y en seguida conlleva a decir que la exploración y conocimiento de los libros de texto anteriores no se llevaba a cabo tan profundamente, por lo que “ahora sí” tuvieron que hacerlo.

Por otra parte se debe observar que la planeación es el punto de partida -en cuanto a cambios se refiere- cuando observamos el impacto que tuvo el enfoque basado en competencias en la práctica de los profesores de primaria, pues como ellos lo mencionaron, el cambio en la planeación se hizo evidente desde el formato que había que seguir y la aplicación de nuevos proyectos de planificación, como el método de proyectos y las unidades didácticas que ellos mencionaron.

La planeación que se vio modificada a partir del enfoque, comprende visualizar y estructurar las clases que impartirá el docente en su día a día, lo que conlleva a realizar un cambio en sus estrategias de enseñanza y con ello sus actividades dentro del salón de clases, y finalmente llevar a cabo un cambio en la evaluación de los aprendizajes como ellos lo manifestaron. En palabras de Mercado: “Puede que el concepto de competencia o el enfoque no estén suficientemente claros; sin embargo, el maestro en el aula pone en juego su experiencia docente para convertir los textos de los programas –sea aprendizajes esperados o criterios de desempeño– en actividades con una secuencia que propicie el aprendizaje.” (Mercado; 2016: 68).

Evidentemente la principal preocupación de los docentes al momento de la incorporación del enfoque giró en torno a la planeación, esto aunado al rol que han asumido como ejecutores obligados a efectuar los programas que impone el Estado, permite decir que tal preocupación se debe a que la planeación es vista como un instrumento que si bien orienta su quehacer en el aula, funge principalmente como vía de cumplimiento de los programas, la siguiente cita confirma esto: “Algunos de los maestros [...] utilizan la planificación para cumplir con el requisito administrativo de presentar sus planes al director de la escuela [...]” (Rueda; 2011: 5).

Ahora bien, el último testimonio –arriba expuesto- permitirá dar paso a un elemento importante dentro de la teoría de las representaciones sociales, el cual son los procesos de objetivación y anclaje.

Como se mencionó en el segundo capítulo, en el proceso de objetivación los sujetos seleccionan los elementos del objeto de representación que le servirán para aprehender dicho objeto, mientras que en el proceso de anclaje los nuevos elementos son enlazados en función de los conocimientos preexistentes con los que cuenta el sujeto. En otras palabras, el enfoque basado en competencias, ha sido comprendido y anclado a partir de los conocimientos con los que contaban los docentes con respecto al plan de 1993, por ser éste el antecesor del nuevo enfoque, y con el cual ejercieron su práctica durante 18 años.

De manera que es muy claro notar este anclaje en el fragmento: “antes se evaluaba de manera directa, por medio de un examen y ahora no, ahora viene una serie de transformación en la que tú ya manejas un portafolio de evidencias, unas rúbricas en donde la evaluación ya no es lo mismo”.

Las nuevas formas de evaluación que propone el enfoque basado en competencias son comparadas y comprendidas con los métodos anteriores. Los siguientes testimonios ilustran el anclaje que los docentes han realizado del enfoque en cuestión:

Pues cambios principalmente en la planeación, tuvimos que hacer cambios a nuestra planeación, porque antes eran objetivos, actividades, ahorita ya son competencias que los niños necesitan alcanzar, competencias para la vida, la forma de evaluarlos ha cambiado, porque ahora debemos aplicar instrumentos de evaluación como las rúbricas que antes nunca aplicábamos (Folio 01)

[...] y cómo debemos llevar a cabo la clase y prácticamente sí es un vuelco porque estábamos acostumbrados que los libros de texto nos traían ejercicios y ahora no (eleva el tono de voz), ahora nos traen instrucciones, son instrucciones las que nos traen cómo debemos llevar la clase entonces sí cambió la forma de dar clase porque antes explicábamos el contenido y ya los llenábamos de ejercicios y resuelvan el libro de texto y ahora ya no, porque ahora el libro de texto ya no trae ejercicios sino que ahora el libro de texto nos va dirigiendo qué actividades vamos a hacer para entrarle al tema que vamos a ver y ya no trae nada de ejercicios, entonces nosotros debemos de entrarle por otra manera (Folio 03).

Pues obviamente en tu planeación ¿por qué? Porque obviamente antes no planeábamos poniendo competencias, aprendizaje esperado, antes eso no, lo manejábamos por propósitos [...] pero no manejábamos lo que ahora nos marca el programa y por ende eso impacta en llevar a cabo tu plan de clase en tu intervención docente (Folio 08).

[...] en la planeación nos vino a cambiar, no en su totalidad porque te digo que este, se manejaban objetivos, se manejaba objetivos, se manejaba eje temático en el del 93, se manejaba el desarrollo de la clase, se manejaba evaluación y ahora en la planeación en vez de poner ejes temáticos se ponen las competencias y los aprendizajes esperados y los objetivos, y el desarrollo de la clase ya hora va por momentos (Folio 03).

Como se hace evidente los docentes acuden a los conceptos del plan de 1993 que tienen como referente para comprender, comparar e incorporar los elementos del enfoque basado en competencias. En palabras de Mercado (2016: 47): “Al emplearse el enfoque basado en competencias, el maestro recibe el nuevo plan y programas, analiza la iniciativa y busca la relación con sus propios referentes, construidos durante su trayectoria y experiencia”.

Es necesario tener presente que cuando un objeto externo impacta a un grupo social, éste añade al lenguaje cotidiano de los sujetos un cúmulo de nuevos conceptos, mismos que son

aprehendidos por el grupo en función de los conceptos que se tienen como referente: “para volver sobresalientes algunas propiedades del objeto que se consideran importantes, se las integra en expresiones muy comunes que vuelven más fácil la comunicación porque justamente siendo conocidas y reconocidas por todos, permiten la economía de la demostración o de la argumentación” (Guimelli; 2004: 71), por ello, es muy claro observar, que los profesores acuden a mencionar los conceptos que manejaban en el programa del 93 para explicar los aspectos que vienen a fungir como su equivalente en el nuevo enfoque: “antes eran objetivos, actividades, ahorita ya son competencias”, “antes no planeábamos poniendo competencias, aprendizaje esperado, antes eso no, lo manejábamos por propósitos”, son frases que confirman lo anterior.

Como quedó establecido en el acuerdo 592 (SEP; 2011: 2) ante la necesidad de elevar la calidad educativa se considera pertinente actualizar los programas de estudio, contenidos, materiales y métodos adoptando el modelo educativo basado en competencias con el fin de fomentar en los estudiantes sus competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica; como se hace evidente la renovación pretende optimizar la educación, en otras palabras, se presenta la premisa de que un cambio traerá un avance, de manera que en esta lógica una renovación de plan, programas, contenidos, libros de texto y métodos de enseñanza, serán un nuevo inicio en pos del progreso.

Aunado a lo anterior Díaz Barriga (2016: 25) afirma que: “Los especialistas consideran [...] que a través de una nueva formulación curricular se genera un avance significativo [...] prácticamente se le sugiere al profesor que abandone todo aquello que ha hecho hasta el momento [...] una especie de “formateo de disco duro”, esto es, quitar de su cabeza y de su experiencia todo lo que ha funcionado, para en cambio adoptar lo que propone la reforma.”, es fácil pensar la mejora de la educación desde la perspectiva de los especialistas, como dice Díaz Barriga, en la que el docente sólo debe aplicar lo que el plan y los programas establecen y de esta forma asegurar la mejora de la educación, sin embargo la realidad es más compleja, pues es preciso reconocer que los docentes incorporan el enfoque basado en competencias a través de los procesos: objetivación y anclaje, mismos que tienen lugar a partir de la representación social que han elaborado.



Ante este hecho es preciso reconocer que la incorporación del enfoque basado en competencias no se da ni de manera inmediata, ni de manera exacta como se establece en el plan y los programas de estudio, ya que la experiencia acumulada, las creencias, valores y opiniones del grupo son determinantes en la selección e incorporación de los elementos que propone el nuevo enfoque, es por ello que la aplicación de éste, es una reinterpretación, resultado de la representación social que el grupo docente ha elaborado. En otras palabras, el enfoque basado en competencias no se aplica de inmediato, ni en su totalidad en modo “formateo de disco duro” – como señala Díaz Barriga- y empezar con algo nuevo, pues de acuerdo con el proceso que sigue el pensamiento de los docentes, -mismo que guiará sus prácticas- se incorporarán los elementos nuevos a partir de lo que ya se conoce y en función de la realidad que se vive en el contexto en el que su práctica educativa está enmarcada, por lo que su “nueva” forma de trabajo estará orientada sí, por las nuevas exigencias pero también por el cúmulo de conocimientos, opiniones, creencias, actitudes que se hayan construido alrededor de la nueva propuesta, es decir se trabajará en función de la representación social que se ha elaborado, sin dejar de lado la experiencia que a lo largo de los años han construido; y que en consecuencia los llevará a trabajar de forma híbrida, aprehendiendo lo nuevo a partir de lo que ya se conoce y en función de ello ejercer su práctica educativa.

#### **4.4 Dimensión campo de representación: núcleo figurativo y significados**

La dimensión de campo de representación comprende abordar los sentidos y significados que los sujetos atribuyen al objeto de representación, mismos que se encuentran organizados en una imagen -compartida entre el grupo- que les permite configurar su realidad, y en este sentido asignar un significado a sus prácticas cotidianas.

A continuación se expone el campo de representación que ayuda a identificar la imagen que los docentes han construido y comparten entorno al enfoque basado en competencias.

Para dar inicio a esta dimensión conviene recuperar los resultados que se obtuvieron de la asociación de palabras y que se analizaron a través de la técnica de redes semánticas, ya que

esta técnica se ha adaptado en los estudios sobre representaciones sociales y permite conocer el contenido y el significado<sup>4</sup> global en relación al campo de representación.

Las palabras obtenidas y analizadas bajo la técnica de redes semánticas, conforman el conjunto SAM que a continuación se presenta.

Figura 8. Conjunto SAM

SAM	VALOR M
HABILIDAD	22
CONOCIMIENTOS	21
APRENDIZAJE	15
COMPETENTE	8
VIDA	8
DESTREZAS	7
VALORES	4
J=39	

Elaboración propia.

Con base en las recomendaciones metodológicas hechas por Valdez (2002) el conjunto SAM representa el grupo de las 10 palabras definidoras que obtuvieron los mayores valores M totales (VMT), sin embargo el conjunto SAM –expuesto arriba- está conformado por siete palabras ya que la muestra tomada para la presente investigación es pequeña (12 sujetos) en relación con las que expone en sus investigaciones el mismo autor.

Si bien anteriormente se calculó el Valor M (peso semántico) a partir de multiplicar la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida, a mi consideración, fue relevante obtener el consenso -entendido como el total de sujetos que coincidieron al traer a la mente la misma palabra- es por ello que en el siguiente cuadro se observa la cantidad de sujetos que mencionaron las palabras contenidas en el Conjunto SAM:

---

<sup>4</sup> “[...] el significado psicológico constituye un código de información relativo a un objeto en particular, ante el cual se presenta un comportamiento bastante específico y que también depende en gran medida de su base social o consensual que tenga” (Valdez; 2002: 13).

SAM	VALOR M	TOTAL SUJETOS:12	CONSENSO
HABILIDAD	22	8	66%
CONOCIMIENTOS	21	5	41.66%
APRENDIZAJE	15	4	33.33%
COMPETENTE	8	2	16.66%
VIDA	8	2	16.66%
DESTREZAS	7	4	33.33%
VALORES	4	2	16.66%
J=39			

Elaboración propia

Como se puede observar la palabra *Habilidad* tiene un VMT de 22 pero esto ¿qué significa?, además de que es la palabra que tuvo mayor frecuencia de aparición, es decir, ello ¿qué implica? Pues bien implica que 8 sujetos de 12 coinciden, que *Habilidad* es la palabra que viene a su mente cuando escuchan Enfoque basado en competencias, 8 de 12, es decir un 66% del grupo de sujetos entrevistados traen a su mente la misma palabra, con base en esto se muestra un consenso del 66% para ésta.

Lo anterior es sumamente importante para efectos de la presente investigación en representaciones sociales ya que el consenso representa el pensamiento de sentido común compartido, mismo que guiará sus prácticas, pues a partir de lo que se piensa se actúa, no en el sentido mecánico de la expresión, sino en la influencia que ejerce el pensamiento que permite captar y construir la realidad en las acciones que estas tienen lugar en tal contexto.

Es pertinente decir que llama la atención que la palabra *valores* tiene un VMT de 4, que a pesar de no ser un valor muy alto en relación al VMT de 22 que es el más elevado, tiene un consenso de 2 al igual que las palabras *Competente* y *Vida* que tienen un valor M total de 8.

Metodológicamente se deben tener en cuenta estas consideraciones, pues no sólo se trata de capturar las 10 palabras con el mayor Valor M obtenido, sino hacer un análisis de lo que ello implica, el valor M obtenido debe analizarse cuidadosamente en el sentido de que una palabra como fue *Competente* tenga un valor M de 8 y la palabra *Valores* sea reducida en nivel de importancia porque obtuvo un valor M de 4, este valor toma un rumbo diferente cuando se

considera que el consenso de ambas palabras es de 2 sujetos, a pesar de que el peso semántico de ambas sea distinto, el consenso de 2 tiene un peso significativo en la valía que el consenso implica en función de la teoría desde la que se está investigando.

Develar el campo de representación significa conocer la imagen que un grupo ha construido con respecto a un objeto determinado, con base en ello, el conjunto SAM representa los elementos que conforman dicha imagen, en otras palabras, permite identificar el núcleo figurativo de la representación. Aunado a esto es preciso conocer cómo dichos elementos se encuentran imbricados y con ello el sentido que cobran en la configuración de la realidad de los sujetos.

El conjunto SAM y el Consenso representa las palabras que los docentes asocian con el enfoque basado en competencias, sin embargo no basta con conocer estas palabras, sino analizar el significado que le dan a su práctica docente a partir de éstas, por ello es momento de exponer el significado que tienen con respecto al enfoque, para lo cual es necesario considerar también los testimonios de los docentes.

Cuando a los profesores se les preguntó en qué consiste el enfoque basado en competencias, las palabras que conforman el conjunto SAM, se hicieron presentes, tal como se muestra en los siguientes testimonios:

Para mí consiste en que los niños deben de tener la *habilidad*, y deben de tener el *aprendizaje* bien cimentado que les sirva a ellos para tener una mejor *vida* (Folio 01).

pues más que nada que hagamos con los alumnos que sean *competentes* para solucionar alguna situación en su *vida* (Folio 02).

Pues desarrollar *habilidades* en los alumnos donde ellos sean capaces de crearlas por sí mismos bueno eso es lo que yo digo... que sean *competentes* (Folio 05).

[...] que el alumno desarrolle sus *habilidades* para poderlas llevar al medio ambiente en el que se desenvuelve, lo que se pretende es de que el alumno use sus *conocimientos* para el uso de su *vida* cotidiana (Folio 03).

Como se aprecia en los testimonios -así como en el conjunto SAM-, la palabra *habilidad(es)* es la que se menciona con más frecuencia, de manera que, para los docentes el enfoque

basado en competencias consiste en que los alumnos desarrollen y tengan un cúmulo de *habilidades* y en segundo término *conocimientos* –como se observa en el conjunto SAM y en su discurso- con la finalidad de que sean *competentes*, esto último significa poner en práctica las *habilidades y conocimientos* en un momento determinado para dar solución a un problema de su *vida cotidiana*.

Aunado a lo anterior es necesario tener presente lo siguiente: “La significación de la representación está determinada doblemente por efectos de contexto: en primer lugar por el contexto discursivo, es decir, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir de las cuales será descubierta una representación [...]” (Doise; 2005: 14), esto quiere decir que el significado atribuido a un objeto es originado a partir del discurso que se establece dentro del grupo, en otras palabras, con base en la información que circula, esto es, a partir de lo que se dice y se comunica -y luego de ser objetivado y anclado en la estructura de pensamiento del grupo- se atribuye un significado al objeto y con ello se halla un sentido a sus prácticas.

Por esta razón lo que se presentó arriba, como campo de representación, es muy similar a la información que los docentes tienen con respecto al enfoque, por lo cual se debe tener presente que a partir de la información que se tiene del enfoque es que se le atribuye un significado.

Como se expuso anteriormente: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).” (SEP; 2011:22), ante esto los docentes priorizan el desarrollo de habilidades antes que el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes, porque de acuerdo con el significado que le han atribuido al enfoque, desarrollar habilidades en los alumnos les ayudará a resolver cualquier problema que se les presente en su vida cotidiana.

Es decir, de la información que ha circulado en el medio han tomado aquellos elementos y le han atribuido un significado en función de la *utilidad* que tiene el enfoque para sus alumnos, el siguiente testimonio lo confirma:

[...] hacerlos más reflexivos, más críticos, más analíticos mediante ambientes de *aprendizaje* donde ellos puedan desarrollarse como en una situación real de la *vida* cotidiana entonces se le dan todas las herramientas, todos los contenidos, donde anteriormente la educación siento yo, nada más estaba enfocada a ser repetitivos los contenidos, que bueno no se llevaban a cabo, no se llevaban a la práctica en la *vida* cotidiana y ahora actualmente eso lo aterrizamos ya con proyectos, con una secuencia donde ellos ven aterrizado todo el *aprendizaje* ya aplicado (Folio 07).

El significado que se atribuye reside en la aplicación que éste tiene para beneficio del alumno en su día a día.

Aunado a lo anterior se rescata una palabra más del conjunto SAM, que se hace evidente en los testimonios anteriores, ésta es *aprendizaje*, para el grupo docente esta palabra toma significado cuando aprendizaje implica que los alumnos pongan en práctica las *habilidades* adquiridas en un momento determinado.

En otras palabras, el enfoque basado en competencias significa desarrollar en los alumnos las *habilidades* necesarias para resolver cualquier problema que se presente en su vida cotidiana, y el *aprendizaje* se hace evidente cuando el alumno aplica esas *habilidades* en la solución de un problema. Esto cobra sentido en sus prácticas cuando en función de ello se ven en la necesidad de buscar nuevas estrategias en donde se pretende que los alumnos se enfrenten a problemas que los lleve a aplicar las *habilidades* necesarias, una de ellas es el trabajo por proyectos: “ahora actualmente eso lo aterrizamos ya con proyectos” –como lo mencionaron-, un testimonio más ilustrará lo anterior:

[...] que el niño aprenda a resolver problemas, aprenda a ver situaciones y a darles la solución adecuada (Folio 10).

Además de lo anterior la palabra *aprendizaje* cobra un significado más, cuando los docentes la utilizan para hacer referencia a los “ambientes de aprendizaje”, aspecto esencial para este enfoque educativo y elemento que cobra un significado en su práctica, ya que generar ambientes de aprendizaje es uno de los principios pedagógicos que se establecen en el Plan

de estudios 2011 (SEP; 2011) y que en relación con lo expuesto en la dimensión de actitud demanda de los docentes el diseño de nuevas estrategias de enseñanza.

La última palabra que conforma el conjunto SAM es *Valores* misma que aparece con el mínimo Valor M de 4, y con un consenso de 2 sujetos, sin embargo en el discurso esta palabra aparece en más de dos ocasiones.

En el discurso de los docentes la palabra *valores* aparece como un aspecto que es necesario desarrollar en los alumnos y como una condición que los llevará a solucionar un conflicto en determinado momento, ya que dentro del enfoque se considera la relación interpersonal como elemento relevante para llevar a cabo el aprendizaje colaborativo, un principio pedagógico más que establece el plan de estudios 2011 (SEP; 2011): “El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.”

Los siguientes testimonios son ilustrativos:

[...] en el desarrollo del estudiante en potencializar todas esas competencias que ellos puedan tener que son sus habilidades que cada uno de manera individual tiene, los *valores* reforzarlos o sacarlos a fluir [...] Explotar en la manera constructiva, positiva en la que el alumno socialmente pueda estar en el contexto en el que se desarrolle o en el contexto que ahorita está y cuando pueda incorporarse socialmente al campo laboral él pueda expresar todas estas habilidades, los *valores*, el desarrollo que él tuvo, las competencias que es lo que estamos hablando competencias de la vida que son lo que él va a desarrollar ahora que esté en el campo laboral el día de mañana (Folio 09).

[...] que el niño ponga, aplique en la solución de cualquier situación tanto cuestiones de *valores*, de aprendizajes, incluso hasta de *respeto* a personas que lo rodean, yo creo que es más que nada eso, que el niño realmente se desarrolle como un ser social, como un ser pues bueno para la mejora de su entorno (Folio 10).

[...] como la *disciplina*, como la *responsabilidad*, siento que estamos dejando muchos *valores* este, así a la deriva y no los aterrizamos realmente en algo, sí estamos siendo muy creativos pero no estamos siendo mucho muy *responsables* [...] tú quieres trabajar en grupo, en equipos con un determinado grupo pero tienen conflictos muchos chicos de estos porque no saben relacionarse, entonces en este nuevo enfoque hay mucha relación, mucho intercambio con los chavos y siento que ahí es donde nos está pegando (Folio 07)

Como se hace evidente el significado que los docentes han atribuido a los *valores* dentro del enfoque, está constituido como una condición que es preciso desarrollar en los estudiantes con el fin de promover una relación adecuada entre éstos.

Como ellos lo mencionaron, el enfoque basado en competencias privilegia el trabajo colaborativo, ya que es bajo esta condición que alumnos y docente conjuntamente llevan a cabo el trabajo en el aula a través de la búsqueda de soluciones a un problema que pueda presentarse en su día a día.

Por ello que los docentes identifican la necesidad de promover *valores* como: *disciplina*, *respeto* y *responsabilidad* en pos de mejorar la convivencia entre sus alumnos y en función de ello resolver situaciones en modo colectivo a fin de desarrollar *habilidades* y *conocimientos* que hagan del estudiante un ser competente en el ámbito donde se desenvuelva, ya sea en el ámbito escolar o laboral, como lo han mencionado:

[...] todo ser humano debe de ser competente para desarrollar o desarrollarse en cualquier ámbito que se le presente ya sea laboral, profesional, de un oficio, en todo [...] (Folio 06).

Hasta aquí se explica el significado que los docentes han atribuido al enfoque en relación con las palabras que conforman el conjunto SAM, ahora es momento de identificar el papel que los profesores asumen dentro de este enfoque educativo.

Bajo las significaciones anteriores los docentes reconocen que su papel profesional se ha transformado y que un cambio de enfoque impacta no sólo a nivel curricular, sino también en la forma de enseñanza y el papel que toma el docente a fin de atender las demandas que éste le impone:

[...] una forma de modificar la forma de trabajo de cada uno de nosotros, en donde se rompe el esquema tradicional de las escuelas, se busca únicamente *guiar* a los alumnos, que los chicos logren ellos conceptualizar y lleguen a desarrollar las habilidades que tienen y conseguir por sus propio medios ese desarrollo individual de competencias que de alguna forma son lo que vamos a trabajar todos los días de nuestra vida [...] es uno un *guía*, una persona que nada más instruye, ya no una persona que da conceptos una persona que prácticamente llegaba y les daba todo [...] ahora nada más es guiarlos enfocarlos [...] (Folio 11).



[...] los conocimientos que como *guiador* que somos, como *guía* nosotros tenemos que estar con el alumno orientándolo y hacer que esas competencias se puedan explotar ¿no? (Folio 09).

[...] nada más como *dirigente*, [...] ahora el maestro es como dirigente, el que dirige, el que dice tienen que hacer esto el que nada más da las instrucciones (Folio 03).

[...] el maestro es el que *dirige*, el profesor es el que dirige el aprendizaje [...] el maestro yo creo que es pieza fundamental para el proceso del aprendizaje de los niños es un *guía*, es un *orientador* [...] (Folio 06).

[...] es fundamental el papel como *facilitador*, ya no como autoritario (Folio 07).

Con base en el significado que los docentes han otorgado al enfoque basado en competencias, su práctica y su rol ante el grupo ha cobrado cierto sentido que lo lleva a ejercer su labor desde una nueva perspectiva: “[...] las ideas, representaciones y valoraciones de los actores juegan un papel fundamental en sus prácticas [...] los docentes hacen lo que hacen no solo por peso de las determinaciones estructurales [...] sino que son agentes capaces de controlar parcialmente sus propias acciones. Por eso es importante conocer la subjetividad de los agentes sociales para comprender lo que hacen y por qué lo hacen. Esta comprensión es una condición necesaria del éxito de las políticas públicas” (Tenti; 2005: 280).

Queda decir que el sentido que tiene la práctica docente en la incorporación del enfoque basado en competencias, consiste en ser para sus alumnos un *guía*, *dirigente*, *facilitador*, *orientador* –contrario al papel autoritario que anteriormente ejercían, en el que imponían sus conocimientos-, ahora su labor consiste en conducir a sus estudiantes para que por ellos mismos adquieran nuevos conocimientos.

Aunado a esto y como una de las funciones de las representaciones sociales, -identidad-, el docente se ve como facilitador, guía, coordinador, pues la visión magistrocentrista ha expirado y se ha consolidado el papel de asumirse como guía en función de desempeñar en clase este papel para lograr que el alumno desarrolle las *habilidades* necesarias para hacer de ellos un individuo competente.

Finalmente es necesario decir que con en las palabras obtenidas a través del conjunto SAM los docentes han otorgado un significado al enfoque que les ha permitido comprenderlo,

interpretarlo y a su manera incorporarlo a su práctica educativa, de manera que es pertinente decir que el enfoque basado en competencias significa para los docentes un conjunto de *habilidades, conocimientos, destrezas y valores* que es necesario desarrollar en sus alumnos con el fin de lograr el *aprendizaje* necesario que los lleve a ser sujetos competentes en su *vida cotidiana*, con el significado correspondiente que cada palabra representa para los profesores y en función de ello el sentido que cobra en su práctica educativa: “El profesor está implicado en un proceso de observación, interpretación y construcción de significados sobre la realidad pedagógica que le sirven para predecir acontecimientos, que también actúan de guía en su conducta” (Sacristán; 1989: 205).

## CONSIDERACIONES FINALES

A manera de conclusión queda decir que la teoría de las representaciones sociales es un enfoque teórico- metodológico que permitió conocer el proceso que sigue el pensamiento de sentido común de los docentes de primaria y por consiguiente tener un acercamiento a la manera en que éste orienta sus prácticas educativas.

En cuestión metodológica es complicado capturar en los testimonios, fragmentos que develen actitud pura, información absoluta o significado único, pues los tres elementos que componen una representación se encuentran imbricados y uno no tiene sentido sin el otro, sin embargo fue de gran ayuda aprehender estos elementos a partir de responder a algunas interrogantes que Mireles (2016) plantea para identificar las tres dimensiones mencionadas.

Así mismo la identificación del núcleo figurativo fue posible gracias a la utilización de las redes semánticas que Mireles (2016) propone como técnica que permite capturar los elementos que dan sentido y significado al objeto de representación.

Con respecto a ésta técnica desarrollada por Valdez (2002), cabe mencionar que si bien es necesario seguir las recomendaciones que el autor sugiere, también es determinante utilizarla bajo cierto criterio, de tal manera que los datos obtenidos sean capturados en función de la colectividad que la teoría de las representaciones sociales señala.

Las consideraciones anteriores fueron necesarias al momento de obtener el conjunto SAM, mismo que como se expuso en el capítulo anterior, pues a partir de las consideraciones la palabra *valores* fue tomada en cuenta para, de no haber realizado el análisis que llevó a considerar el consenso se habría perdido un elemento valioso al momento de identificar el conjunto SAM, pues como quedó expuesto en los resultados la palabra *Valores* forma parte de la imagen compartida que los docentes tienen con respecto al enfoque basado en competencias, -si bien dicha palabra tuvo un consenso de dos sujetos- en el discurso de los docentes apareció en varias ocasiones y claramente contribuye al significado que le han asignado al enfoque.

La presente investigación permite dar cuenta que a razón de los docentes entrevistados la incorporación del enfoque a la práctica docente no se ha llevado a cabo en su totalidad, ya

que éste no responde adecuadamente a las condiciones reales en las que desempeñan su labor, aunado a las dudas aún existentes y en consecuencia la dificultad que representa aplicarlo en el salón de clases.

El origen empresarial de las competencias con David McClelland y su relación con el buen desempeño laboral, la evidente intervención de Organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE que establecen el uso de las competencias en educación con el fin de lograr un crecimiento económico y junto con ello la convicción que los docentes manifiestan al declarar que el enfoque basado en competencias permite desarrollar en los alumnos habilidades para desempeñarse en cualquier ámbito –principalmente en el laboral- hace evidentes los fines económicos que persigue el enfoque en cuestión.

Por otra parte, si bien el docente cuenta con conocimientos académicos que lo posicionan como profesional experto en educación, la investigación realizada permite reconocer que no hay una preparación profesional al momento de incorporar el enfoque basado en competencias, de manera que la comprensión de la nueva propuesta que impacta su práctica se da a través del intercambio cotidiano de informaciones, ideas y opiniones que se comparten entre pares dentro de su centro de trabajo.

Es decir, el enfoque basado en competencias es comprendido y aplicado a partir de la representación social que los docentes han elaborado, ya que las fuentes de información a partir de las cuales conocieron dicho enfoque como: fotocopias, conversaciones, cursos, entre otros no conducen a una formación profesional que lo prepare como experto en el nuevo enfoque, por lo que el conocimiento de sentido común elaborado y compartido entre sus compañeros es el que guía su práctica en el día a día.

A partir de la representación social elaborada, los docentes se asumen como ejecutores de políticas educativas que en su momento tienen lugar, pues sus valores de *responsabilidad*, *disciplina* y *compromiso* los llevan a ejecutar las propuestas educativas porque *ese es su trabajo*, como en repetidas ocasiones manifestaron.

Considerando lo anterior, la incorporación del enfoque basado en competencias significó para los profesores la búsqueda de nuevas estrategias que permitieran desarrollar en sus alumnos las habilidades y los conocimientos necesarios para resolver cualquier problema en

una situación determinada, lo que implica un ejercicio intelectual y se hace evidente el trabajo profesional del docente, ya que como afirma Díaz Barriga (2009: 109): “El maestro necesitaría tener presente que el método es su instrumento profesional de trabajo, es el garante del profesionalismo de su labor”, sin perder de vista que el ejercicio de su práctica al momento de la planeación es guiada por la representación elaborada.

Por otra parte es importante reconocer que a pesar de las “novedosas” propuestas educativas que en su momento se imponen y que promueven un cambio y una “mejora” en la educación -porque esa es la fórmula que se sigue- se debe tener en cuenta que:

- No se aplicarán ni de inmediato, ni en su totalidad como dar vuelta a la página y empezar con algo nuevo, pues de acuerdo con el proceso que sigue el pensamiento de los docentes -mismo que guiará sus prácticas- se incorporarán los elementos nuevos a partir de lo que ya se conoce y en función de la realidad que se vive en el contexto en el que su práctica educativa está enmarcada, por lo que su “nueva” forma de trabajo estará orientada por las nuevas exigencias así como por el cúmulo de conocimientos, opiniones, creencias y actitudes que se hayan construido alrededor de ésta, es decir de la representación social que se haya elaborado, sin dejar de lado la experiencia que a lo largo de los años han construido; y que los llevará a trabajar de forma híbrida.
- Si en realidad se tiene una preocupación por mejorar la educación, una vez más sale a la luz la necesidad de considerar la opinión de los docentes, pues son finalmente los que reciben, interpretan y aplican las propuestas educativas, aunado a que son quienes mejor conocen la realidad de la educación, por lo que conviene pensar, promover y diseñar enfoques o modelos educativos “más a la mexicana” como lo expresó una maestra con 29 años de experiencia, pues como se identificó a lo largo de la presente investigación el poder de afinidad que sienten los docentes con respecto a las propuestas educativas es un aspecto determinante al momento de su implementación en el salón de clases.

- Entre los docentes circula la información de que las propuestas educativas son políticas sexenales que surgen a *capricho* del presidente en turno, aspecto que puede poner en riesgo la legitimación de nuevas propuestas educativas y en consecuencia provocar que los profesores no se involucren lo suficiente con este o con otras propuestas, debido a que dichos cambios son percibidos como parte de la rutina política que lejos de atender a necesidades educativas responden a pretensiones presidenciales.

Es imprescindible reconocer que un nuevo enfoque, una reforma o un nuevo modelo educativo no va a ser incorporado como lo manda el documento rector en el que quede plasmado, pues como se explicó existe un proceso de incorporación de los nuevos elementos a partir de los ya existentes, lo cual da pie a considerar que la capacitación ofrecida a los docentes debe ante todo reconocer la práctica que desarrollan y tener en cuenta que el cúmulo de estrategias, actividades y material didáctico del que se han apropiado a lo largo de su carrera profesional no debe ser desechado sino más bien encontrar el mejor modo de adecuarlo a las nuevas propuesta, pues por muy drástico que sea el cambio en el paradigma de educación y con ello una gama de reformas, las prácticas educativas no se llevarán a cabo como lo marcan éstas, pues los docentes como grupo social cuentan con ciertos saberes, creencias y valores que serán determinantes a la hora de incorporar las nuevas propuestas educativas, por lo que su ejercicio profesional nunca será la antigua práctica docente ni tampoco la totalmente reformada e innovada práctica educativa.

Sumado a este último punto, se hace visible la valía que representa para los docentes la capacitación recibida, pues al inicio de la implementación del enfoque demandaban un especialista que les explicara cómo incorporarlo, sin embargo los cursos no ofrecieron una actualización pertinente para el personal docente, por lo que las demandas realizadas resaltan un área laboral en la que el pedagogo puede intervenir para atender un problema que a través del presente trabajo se hace notorio.

Finalmente queda decir que la presente investigación ofrece una modesta respuesta a cierta interrogante que Díaz Barriga e Inclán (2000:16) plantean al reconocer que: “una vez que la reforma se encuentra establecida [...] los docente no se convierten en elementos pro-activos de ellas [...] ¿por qué los docentes tienden a rechazarlas?”, pues como se expuso a lo largo de la presente, la información, las opiniones, los sentimientos, las actitudes y los significados que componen una representación social -elaborada por los docentes- intervienen al momento de recibir e implementar una nueva propuesta educativa.

El EBC no ha tenido una completa e idónea implementación por las razones antes expuestas, y a consideración de los docentes la comprensión y desarrollo de las propuestas educativas sigue un proceso que lleva años, uno de los docentes con 29 años de experiencia calcula que en unos cinco años ya se estará aplicando en mayor medida, lo anterior lleva inevitablemente a formular la pregunta, si aún no se aplica en su totalidad el enfoque basado en competencias ¿será pertinente la implementación de un nuevo modelo educativo, que a pesar de dar continuidad a las competencias sugiere una vez más una serie de cambios?

## BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- Andrade, Adela y Sara Hernández (2010), “El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 481-508 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia, disponible en línea <<http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>>, [consultado en mayo de 2017].
- Araya, Sandra (2002), *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), disponible en <[http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs\\_127.pdf](http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf)>, [consultado en junio de 2015].
- Banchs, María A. (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales” en *Papers on Social Representations Sociales. Textes sur representations sociales*, volumen 9, pp. 3.1-3.15, disponible en <[http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf)> [consultado en mayo de 2016].
- BM (2003), *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafío para los países en desarrollo*, Informe del Banco Mundial, Washington, World Bank-Alfaomega, disponible en: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/LLL\\_KE\\_Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079984605/LLL_KE_Spanish.pdf)> [consultado en septiembre de 2015].
- Cuevas, Yazmín (2011), “Representaciones sociales en la prensa: aportaciones teóricas y metodológicas”, en *Revista Sinéctica*, México, núm, 36 enero-junio, pp. 1-19, disponible en <<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n36/n36a3.pdf>> [consultado en septiembre de 2015].
- Cuevas, Yazmín (2013), “El enfoque por competencias en la educación básica primaria. Un acercamiento al plan de estudios y los programas de asignatura 2009”, en Blanca E.



- Árciga y Leonel García (Compiladores), *Competencias y educación. Una mirada desde la academia y la escuela*, México, Clave, pp. 119-142.
- Díaz Barriga, Ángel (2006), *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, en Revista Perfiles educativos, vol. XXVIII, núm. 111, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- Universidad Nacional Autónoma de México, pp.7-36, disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>> [consultado en octubre de 2015]
- Díaz Barriga, Ángel (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, Ángel (2016), “Reforma educativa”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 17-40, disponible en: <<http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/05/la-reforma-integral-en-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria3.pdf>> [consultado en enero de 2017].
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán (2000), “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), disponible en: <<http://rieoei.org/rie25a01.htm>> [consultado en enero de 2017].
- DOF (1982), *Acuerdo número 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*, disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a96.pdf> [consultado en mayo de 2016].
- DOF (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, Diario Oficial de la Federación, 31 de mayo de 2007, disponible en: <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4989401&fecha=31/05/2007](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989401&fecha=31/05/2007)> [consultado en octubre del 2015]

- DOF (2009), *Acuerdo número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria*, Diario Oficial de la Federación, 7 de septiembre, disponible en: <<https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/acuerdo494.pdf>> [consultado en octubre de 2015].
- DOF (2011), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto, disponible en: <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011)> [consultado en octubre de 2015]
- Doise, Alain y Fabio Lorenzi (2005), *Representaciones sociales y análisis de datos*. México, Instituto Mora. 227 p.
- Flores Julia (2005), “Presentación”, en Willem Doise, Alain Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi, *Representaciones sociales y análisis de datos*, México, Instituto Mora, pp. 9-17.
- Fullan Michael (2007), *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid, Akal.
- Garzón, Adela (1984), “La psicología social cognitiva” en *Boletín de Psicología*, núm. 3, Universidad de Valencia, pp. 77-98, disponible en: <http://www.uv.es/garzon/adela/publicaciones/psicologia%20social%20cognitiva.pdf> [consultado en enero de 2017].
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España, Paidós, 290 pp.
- González, Marco (2006), “Representaciones sociales: pensamiento grupal y prácticas sociales”, en Marco Antonio González Pérez (coord.), *Pensando la política. Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos*, México, Plaza y Valdéz, pp. 61-90.
- González, Marco (2013), “Representaciones sociales”, en Salvador Arciga Bernal, Juana Juárez Romero y Jorge Mendoza García (Coord.), *Introducción a la psicología social*, México, UAM Iztapalapa, M.A. Porrúa, pp. 137-162.

- Green, Andy (2007), “Educación, globalización y el papel de la investigación comparada”, en Xavier Bonal, Aina Tarabini Castellani y Antoni Verger (Compiladores), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Argentina, Miño y Dávila, pp. 61-86.
- Grize, Jean (1993), *Logique naturelle et représentations sociales*. Suisse, Université de Neuchâtel, disponible en: <[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/601257/2.\\_Entorno\\_de\\_Conocimientos/Unidad\\_1/E-mediador/Unidad\\_3/Unidad%203/2\\_1993Grize.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/601257/2._Entorno_de_Conocimientos/Unidad_1/E-mediador/Unidad_3/Unidad%203/2_1993Grize.pdf)> [consultado en septiembre de 2016]
- Guardián, Alicia (2010), *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Guimelli, Christian (2004), *El pensamiento social*, México, Ediciones Coyoacán, UNAM, Facultad de Psicología. 131 pp.
- Hernández, Esmeralda (2012), *Las reformas educativas y el papel del docente*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pp. 109-121, disponible en [http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2087/Las\\_reformas\\_educativas\\_46\\_08.pdf?sequence=1](http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2087/Las_reformas_educativas_46_08.pdf?sequence=1) [consultado en mayo de 2016].
- IEESA (2012), *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*”, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América disponible en: <<http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>> [consultado en marzo de 2016]
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469- 494.
- Jodelet, Denise (2000), “Presentación. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero Tapia (Coords.) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología, pp. 7-30, disponible en: <

- <https://taniars.files.wordpress.com/2009/02/develando-la-cultura.pdf>>, [consultado en Julio de 2015].
- Kvale, Steinar (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, España, Morata, 196 pp.
- Mercado, Laura (2016), “El enfoque por competencias, reto de construcción didáctica para los docentes de educación primaria”, en Díaz Barriga Ángel (coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, México, UNAM- IISUE, pp. 41-74.
- Mireles, Olivia (2011), “Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación”, en *Revista Sinéctica*, núm. 36, México enero-junio, pp. 1-11, disponible en: [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36\\_02](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_02), [consultado en septiembre de 2015].
- Mireles, Olivia (2016), *Representación social de la excelencia académica en los actores del posgrado de la UNAM* (tesis de doctorado), Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Moñivas, Agustín (1994), “Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría”, en *Revista de psicología general y aplicada*, Madrid, pp. 409-419, disponible en línea <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385297.pdf> > [consultado en julio de 2015].
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, disponible en: <<http://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>> [consultado en junio de 2015].
- Moscovici, Serge (2003), “Notas hacia una descripción de la representación social”, en *Revista Internacional de Psicología Social*, vol. 1, núm 2, México, enero-junio, pp. 65-118.
- OCDE (1997), *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, disponible en: <[comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod\\_resource/content/3/DESECO.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf)> [consultado en mayo de 2016]
- Ortiz, Elsa (2015), “La escritura académica en el contexto universitario”, en *Revista Zona Próxima*, vol. XXII, núm. 22, enero-junio, Instituto de Estudios

- en Educación de la Universidad del Norte, Colombia, disponible en <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6076/7719>> [consultado en enero de 2016].
- Perrenoud, Philippe (2008), *Construir competencias desde la escuela*, Chile, J.C. Sáez.
- Piña, Juan (2004), “La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos” en Piña Osorio Juan Manuel (coord.) *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México- Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Educación, pp. 15-54.
- Piña, Juan y Yazmín Cuevas (2004b), “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”, en *Revista perfiles educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106. pp. 102-124. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, disponible en <<file:///C:/Users/ALMA/Downloads/2004-105-106-102-124.pdf>> [consultado en noviembre de 2016].
- Piña, Juan y Olivia Mireles Vargas (2006), “La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización y la universidad”, España, Alzira XI Conferencia de sociología de la educación, disponible en: <<file:///C:/Users/ALMA/Downloads/Dialnet-LaPerspectivaSociologicaDeLasRepresentacionesSocia-2376684.pdf>> [consultado en enero de 2016].
- Plantín, Christian (2015), “Micro-émotions en interaction: ah merde, ya rien pour maman”, en Plantín Christian, *La emoción en los textos y en las interacciones*. Université de Lyon. Materiales de Seminario, UNAM-IISUE, 30 de mayo-02 Julio-Junio 2016.
- Reyes, María (2009), *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal*. (tesis de doctorado), Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en <<http://132.248.9.195/ptd2009/julio/0646086/Index.html>> [consultado en marzo de 2016].
- Rueda, Mario (2011), La investigación sobre la planeación educativa, en *Revista Perfiles educativos*, vol. XXXIII, núm. 131. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, disponible en <

- [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100001)> [consultado en febrero de 2017].
- Ruíz, Estela (2013), “Reconstruyendo los orígenes, evolución y transferencia del modelo de educación basado en competencias. De cómo el enfoque de competencia se convirtió en una política mundial” en Blanca E. Árciga Zavala y Leonel García (Compiladores) *Competencias y educación. Una mirada desde la academia y la escuela*, México, Clave, pp. 15-44.
- Sacristán, Gimeno (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, España.
- Sarduy, Yanetsys (2007), “El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa”, en *Revista Cubana de Salud Pública*, vol. 33, núm. 3, Escuela Nacional de Salud Pública, disponible en < <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v33n3/spu20307.pdf>> [consultado en septiembre de 2016].
- SEP (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, disponible en: <[http://www.oei.es/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)> [consultado en octubre de 2015].
- SEP (2011), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, 1ª edición, México, D.F.
- Solís, Irene (2013), “Del currículum de la RIEB a un modelo curricular institucional”, en Jesús Carlos Guzmán (Coord.), *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*, México, Colofón, pp. 15-50.
- Tenti, Emilio (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, Argentina.
- Tobón, Sergio (2006), *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, pp. 1-16, disponible en: <[http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf)> [consultado en febrero de 2016]
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.
- UNESO (2000), *Informe Final*. Dakar, Foro mundial sobre la educación, disponible en: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>> [consultado en septiembre de 2015]

Valdez, José (2002), *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, España, Morata.

Zabala Antoni y Laia Arnau (2007), *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, México, Graó Colofón.

### Anexo 1. Asociación de palabras y cuestionario

<b>Marque con una x la opción que corresponda a su respuesta</b> <b>No invada la zona sombreada</b> <b>DOCENTES DE PRIMARIA</b>		
<b>Fecha:</b>		<b>Folio:</b>
Grado máximo de estudios a) Técnico b) Licenciatura c) Especialidad d) Maestría e) Doctorado f) Normal elemental	Cuenta con título de licenciatura en educación primaria de: a) Escuela Benemérita Nacional de Maestros b) Escuela Normal Estatal c) Escuela Normal Rural d) Escuela Normal Privada e) Acuerdo secretarial 357 de la SEP f) UPN g) No cuento con título h) Otro:	Años de experiencia:

#### Instrucciones

1. En los cuadros que se presentan a continuación, en la columna izquierda, **anote cinco palabras que usted asocie con la frase que se presenta**, utilizando palabras sueltas como pueden ser: verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres, etcétera. Sin utilizar artículos, proposiciones, ni ningún otro tipo de partícula gramatical.
2. Una vez anotadas las palabras asociadas, asigne un número en orden de importancia (para usted) en la columna derecha. Donde se **asignará el número 1 a la palabra más relacionada con el concepto**, o que para usted sea la más importante y así sucesivamente hasta el número 5.

ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS	



## Cuestionario para Profesores de Educación Básica

Soy egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la licenciatura en Pedagogía. Estoy elaborando mi tesis que lleva por título *Enfoque por competencias: representaciones sociales de los profesores de educación primaria frente a la RIEB*. Estoy muy interesada en conocer su opinión, punto de vista acerca de lo que ha significado el EBC para ustedes los docentes de primaria, y sobre todo cómo ha impactado dicho enfoque en su práctica docente, de manera que le agradezco mucho que me conceda esta entrevista pues su aporte será muy valioso para mi investigación. Conviene decir que todos los datos son confidenciales y se usarán con fines de investigación bajo estricto anonimato.

<p>1. Sexo</p> <p>a) Femenino</p> <p>b) Masculino</p>	<p>2. Edad:</p>
<p>3. Cuál es su lugar de residencia</p> <p>a) D.F</p> <p>b) Edo. De México</p> <p>c) Otro _____</p>	<p>4. Grado máximo de estudios</p> <p>a) Técnico</p> <p>b) Licenciatura</p> <p>c) Especialidad</p> <p>d) Maestría</p> <p>e) Doctorado</p> <p>f) Profesor titulado de normal elemental</p>
<p>5. Cuenta con título de licenciatura en educación primaria de:</p> <p>a) Escuela Benemérita Nacional de Maestros</p> <p>b) Escuela Normal Estatal</p> <p>c) Escuela Normal Rural</p> <p>d) Escuela Normal Privada</p> <p>e) Acuerdo secretarial 357 de la SEP</p> <p>f) UPN</p> <p>g) No cuento con título</p> <p>h) Otro: Profesor titulado de normal elemental</p>	<p>6. ¿Cuántos años de experiencia tiene en el magisterio?</p>
<p>7. ¿Actualmente, en cuántas escuelas da clases?</p>	<p>8. ¿En qué delegación se ubica la(s) escuela(s) donde imparte clases?</p>

9. ¿En qué horario imparte clases?	10. ¿Actualmente, asiste a algún curso de actualización?  a) Sí ¿Cuál?  b) No
------------------------------------	---

## Anexo 2. Guion de entrevista

Ejes de análisis	Pregunta
<b>Información</b>	<p>1.- ¿Desde cuándo se pidió a los docentes de educación primaria que trabajaran con el EBC?</p> <p>2.- ¿Por qué se implementó este enfoque para el sistema de educación básica?</p> <p>3.- ¿Recuerda a partir de qué reforma se implantó este enfoque basado en competencias?</p> <p>4.- ¿Recuerda cómo se enteró de esta reforma?</p> <p>4.- En cuestión de normatividad ¿Tuvo oportunidad de consultar los documentos o acuerdos en los que quedó plasmado el EBC?</p> <p>6.- En términos generales ¿En qué consistió la reforma integral planteada en el 2009 y que se modificó en el 2011?</p> <p>7.- En términos generales ¿en qué consiste el EBC?</p> <p>8.- ¿Cuál fue el objetivo principal de que la política educativa propusiera un cambio hacia este enfoque?</p> <p>9.-¿Qué es calidad educativa?</p> <p>10.-¿Considera que el EBC contribuye a alcanzar esta calidad educativa?</p>
<b>Actitud</b>	<p>11.- Cuando se estableció el EBC, ¿recuerda qué sentimientos le generó?</p> <p>12.- En ese momento ¿qué opinión tenía de este enfoque que era nuevo para usted?</p>

	<p>13.- ¿Recuerda qué opinión tenían sus compañeros docentes acerca de este enfoque?</p> <p>14.- ¿Qué opinión tiene ahora?</p> <p>15.- ¿Considera que el enfoque tiene aspectos positivos? ¿Cuáles?</p> <p>16.- ¿Considera que el enfoque tiene aspectos negativos? ¿Cuáles?</p>
<b>Campo de representación</b>	<p>17.- ¿Qué imagen le viene a la mente o bien con qué los asocia cuando escucha enfoque basado en competencias?</p> <p>18.- ¿Qué imagen le viene a la mente cuando escucha calidad educativa?</p> <p>19.- ¿Qué imagen le viene la mente o bien con qué lo asocia cuando escucha reforma integral de educación básica?</p>
<b>Práctica docente</b>	<p>20.- ¿Recibió algún curso de actualización o capacitación para incorporar el EBC a su práctica docente?</p> <p>21.- ¿En qué documentos o acuerdos se establecen según este enfoque, los cambios que debe realizar en su práctica educativa?</p> <p>22.- ¿qué cambios tuvieron lugar en su práctica educativa a partir de este enfoque?</p> <p>23.- ¿Cómo considera esos cambios positivos o negativos?</p> <p>24.- ¿Cuál es el papel del docente en este enfoque?</p> <p>25.- ¿Qué modificaciones le haría a este enfoque?</p>

### Anexo 3. Captura de palabras con frecuencia, Peso semántico y Distancia semántica

<b>Jerarquías</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	Frecuencia por valor					Peso	Distancia
<b>Valores semánticos</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>							
J=Definidoras	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	f x 5	f x 4	f x 3	f x 2	f x 1	<b>VMT</b>	<b>V FMG</b>
HABILIDAD	1	1	3	1	2	5	4	9	2	2	22	100.00%
CONOCIMIENTOS	2	2	1	0	0	10	8	3	0	0	21	95.45%
APRENDIZAJE	2	1	0	0	1	10	4	0	0	1	15	68.18%
COMPETENTE	1	0	1	0	0	5	0	3	0	0	8	36.36%
VIDA	0	2	0	0	0	0	8	0	0	0	8	36.36%
DESTREZAS	0	0	0	3	1	0	0	0	6	1	7	31.81%
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	22.72%
CONVIVENCIA	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	22.72%
FORMAR	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	22.72%
MANEJO	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	22.72%
PROFESIONALIZACIÓN	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	22.72%
RESOLVER	1	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5	22.72%
APLICAR	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	18.18%
COMPROMISO	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	18.18%
HACER	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	18.18%
LENGUAJE	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	18.18%
PLAN Y PROGRAMA	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	18.18%
SITUACIONES	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	4	18.18%
VALORES	0	0	1	0	1	0	0	3	0	1	4	18.18%
ACTUALIZACIÓN	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	13.63%
CAPAZ	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	13.63%
CONTENIDOS	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	13.63%
ESCRITURA	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	13.63%
MEJORA	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	13.63%
ORGANIZAR	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	13.63%
CAPACIDAD	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	9.09%
COLABORAR	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	9.09%
CONTEXTO	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	9.09%
DESARROLLO	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	9.09%
INFORMACIÓN	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	9.09%
LECTURA	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	9.09%
PENSAMIENTO CRÍTICO	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	9.09%
RESPONSABILIDAD	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	9.09%
SUPERACIÓN	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	2	9.09%

COMUNICACIÓN	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4.54%
CREATIVIDAD	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4.54%
EXPERIENCIA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4.54%
LOGRO	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4.54%
SABER HACER	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4.54%

