



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

**Los modelos educativos basados en competencias: representaciones
sociales de los profesores de la UPN Querétaro**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta:
Victor Torres Leal

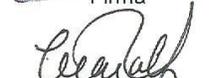
Dirigido por:
Mtra. Ma. del Carmen Gilio Medina

SINODALES

Mtra. Ma. del Carmen Gilio Medina
Presidente


Firma

Dra. Beatriz Garza González
Secretario


Firma

Dr. Tomás Vázquez Arellano
Vocal


Firma

Mtra. Ma. Esther Ortega Zertuche
Suplente


Firma

Mtra. Felicia Vázquez Bravo
Suplente


Firma

Mtro. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad de Psicología



Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado



Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Mayo 2010
México

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer los significados que los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Querétaro, dan a los modelos educativos basados en competencias, con el fin de establecer una base de análisis de la práctica docente en un nuevo contexto institucional. Es un estudio basado en el paradigma cualitativo de investigación, en el que a partir de la teoría de las representaciones sociales se pretende describir y caracterizar la estructura de significados que se construye en torno al campo curricular en el que se despliega la acción docente. Se utilizaron para la captación de datos empíricos instrumentos de redes semánticas naturales para acceder a los significados y entrevistas semiestructuradas para la identificación de elementos argumentativos. La muestra se compuso del total de profesores de la licenciatura en intervención educativa que basa su modelo en competencias, y el análisis se realizó a partir de agrupamientos de profesores en función de su antigüedad en la institución (expertos y novatos) y de su formación profesional (normalistas y universitarios). Los resultados evidencian que las representaciones sociales de los profesores como formas de conocimiento y de toma de postura de los sujetos ante la realidad, se caracterizan en su núcleo por una fuerte inclinación hacia los aspectos de carácter cognoscitivo del modelo educativo. A partir del análisis argumentativo del discurso se describe la relación entre los significados de los profesores y las condiciones institucionales en los que se producen, encontrando que las representaciones sociales en el contexto histórico están marcadas por la percepción de que la institución no ha modificado sus estructuras para un mejor desarrollo de las prácticas docentes, al mismo tiempo que se reconoce una imperante necesidad de fortalecer la labor de los profesores manifestando que una vía para lograrlo es el trabajo colegiado.

Palabras clave: Representaciones sociales, redes semánticas naturales, análisis argumentativo, modelos de competencias, práctica docente.

SUMMARY

This research is to learn the meanings the teachers give at the National Pedagogical University Unit Querétaro, to the educational models based on competencies, in order to establish a basis of analysis of the educational practice in a new institutional context. It is a study based on the qualitative paradigm research, that starting from the theory of social representations seeks to describe and characterize the frame of meanings that is built into the curriculum field where is displayed the teachers' educational action. In order to obtain the empirical data natural semantic networks instruments were used to lead to the meanings and semi-structured interviews for identification of argumentative elements. The sample was composed of all Bachelor's degree teachers in educational intervention who base their model on competencies, and analysis was performed from groups of teachers depending on their age in the institution (experienced and inexperienced) and their training (schoolteachers and university). The results show social representations of teachers as forms of knowledge and the individual's position decision-making to reality are characterized in its core by a strong inclination to the cognitive aspects of the educational model. From the argumentative discourse analysis describes the relationship between the meanings of teachers and the institutional conditions that occur, finding social representations in historical context are marked by the perception that the institution has not modified its structures for a better development of educational practices, at the same time recognizing a prevailing need to strengthen the work of the teachers saying that a way to achieve this is collective work.

Key words: social representations, natural semantic networks, argumentative analysis, competency models, educational practice.

CONTENIDO

	Página
RESUMEN	1
SUMMARY	2
CONTENIDO	3
ÍNDICE DE CUADROS	6
ÍNDICE DE FIGURAS	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN AL PROBLEMA	11
1.1. Antecedentes	11
1.2. Descripción del problema	13
1.2.1. Justificación del problema	14
1.2.2. Preguntas de investigación	15
1.3. Perspectiva teórica	16
1.4. El estado del conocimiento	19
1.4.1. Estudios de las representaciones sociales de profesores	20
1.4.2. Estudios de las representaciones sociales de los agentes educativos (directivos, estudiantes, padres de familia)	23
1.5. Objetivos	27
1.5.1. Objetivo general	27
1.5.2. Objetivos específicos	28
1.6. Puntos de arranque	28
1.7. Metodología	29
1.8. Resultados y posibles aplicaciones	31
CAPÍTULO 2. REPRESENTACIONES SOCIALES Y VÍAS PARA EL CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO	33
2.1. Teoría de las representaciones sociales, aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos en el estudio de los fenómenos educativos	33
2.2. Las redes semánticas naturales: una aproximación al problema del significado	46
2.3. El análisis del discurso	55
CAPÍTULO 3. EL CAMPO DE PRODUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: EL NUEVO CONTEXTO DE LA UPN	61
3.1. Contexto histórico de la UPN	62
3.2. La Unidad Querétaro de la UPN	69
3.3. El <i>nuevo contexto</i> de la UPN	70

CAPÍTULO 4. EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN	75
4.1. La estructura de los textos	76
4.2. Perspectivas sobre el significado del concepto central: competencias	78
4.3. Los elementos del proceso educativo desde el discurso de competencias	82
4.4. El discurso de competencias en la UPN: la postura oficial	98
4.5. Toma de postura	103
CAPÍTULO 5. EL SIGNIFICADO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS BASADOS EN COMPETENCIAS EN LOS PROFESORES DE LA UPN: PERSPECTIVA SEMÁNTICA	110
5.1. Los instrumentos	111
5.1.1. El instrumento para redes semánticas	111
5.1.2. La entrevista semiestructurada	111
5.2. Características de la muestra	113
5.3. Sistematización de datos y resultados preliminares	114
5.3.1. Información de las redes semánticas	114
5.3.1.1. Red semántica de los profesores <i>expertos-universitarios</i>	119
5.3.1.2. Red semántica de los profesores <i>expertos-normalistas</i>	120
5.3.1.3. Red semántica de los profesores <i>novatos-universitarios</i>	121
5.3.1.4. Red semántica de los profesores <i>novatos-normalistas</i>	122
5.3.2. Información de las entrevistas	123
5.3.2.1. Juicios argumentativos de los profesores <i>expertos-universitarios</i>	124
5.3.2.2. Juicios argumentativos de los profesores <i>expertos-normalistas</i>	127
5.3.2.3. Juicios argumentativos de los profesores <i>novatos-universitarios</i>	133
5.3.2.4. Juicios argumentativos de los profesores <i>novatos-normalistas</i>	137
CAPÍTULO 6. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE LA UPN QUERÉTARO ACERCA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS BASADOS EN COMPETENCIAS	142
6.1. Construcción de categorías semánticas.	142
6.2. Resultados	144
6.2.1. El elemento cognoscitivo en las representaciones sociales	144

6.2.2. El elemento social-cultural en las representaciones sociales	147
6.2.3. El elemento laboral en las representaciones sociales	148
6.2.4. El elemento formativo en las representaciones sociales	151
6.2.5. El elemento relacional en las representaciones sociales	154
6.2.6. El elemento instrumental en las representaciones sociales	156
6.2.7. El elemento teórico-metodológico en las representaciones sociales	158
6.2.8. El elemento valorativo en las representaciones sociales	161
6.3. El significado de los modelos educativos basados en competencias y su relación con el contexto en el que se produce (UPN Querétaro)	163
6.3.1. La práctica docente, entre “lo viejo que no acaba de morir y lo nuevo que no acaba de nacer”	166
6.3.2. Hacer frente a la crisis, el reto se hace presente	170
CONCLUSIONES	176
REFERENCIAS	180
ANEXOS	188

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Técnicas utilizadas en el estudio de representaciones sociales	46
2. Estructura de los textos analizados	76
3. Acepciones del concepto competencia en la literatura consultada	80
4. Conceptualizaciones de los elementos del proceso educativo desde el discurso oficial de la UPN	101
5. Esquema de categorías y conceptos para la entrevista semiestructurada	112
6. Agrupamientos de sujetos de la muestra	113
7. Tamaño de las redes semánticas (valor <i>J</i>)	116
8. Conjunto SAM de la red semántica de la muestra total	117
9. Índice de consenso grupal de la red semántica de la muestra total	118
10. Conjunto SAM de la red semántica del agrupamiento <i>expertos-universitarios</i>	119
11. Conjunto SAM de la red semántica del agrupamiento <i>expertos-normalistas</i>	120
12. Conjunto SAM de la red semántica del agrupamiento <i>novatos-universitarios</i>	121
13. Conjunto SAM de la red semántica del agrupamiento <i>novatos-normalistas</i>	122
14. Elemento cognitivo en las representaciones sociales	145
15. Elemento social-cultural en las representaciones sociales	147
16. Elemento laboral en las representaciones sociales	149
17. Elemento formativo en las representaciones sociales	151
18. Elemento relacional en las representaciones sociales	154
19. Elemento instrumental en las representaciones sociales	156
20. Elemento teórico-metodológico en las sociales	159
21. Elemento valorativo en las representaciones sociales	161

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
1. Frecuencias mínimas y máximas de aparición de elementos de estructuración de textos	77
2. Estructura general de la representación social	118

INTRODUCCIÓN

Los estudios que abordan los procesos de subjetivación de la realidad encuentran en el terreno educativo un campo fértil para la definición de objetos de investigación, la práctica docente es uno entre muchos otros. El espacio escolar en el que se despliega la acción de los profesores, está determinado por elementos históricos y sociales que lo dotan de especificidad, de esta manera los acontecimientos que tienen lugar en tal espacio pueden adquirir diversos significados en función de las concepciones de los actores del proceso educativo y de su interacción social. Las formas de significar la realidad son elaboraciones que se construyen en el espacio social, y que inciden en la toma de postura de los sujetos frente al mundo y sus formas de acción.

En la presente tesis se planteó como objetivo conocer la estructura de significados de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Querétaro (en adelante UPN Querétaro), acerca de los modelos educativos basados en competencias. Se parte de que para comprender la práctica docente, es necesario conocer el significado que le dan los profesores a su propia práctica. Para el caso de este estudio el referente es el modelo educativo en el que se enmarca el quehacer de los docentes, mismo que representó un cambio importante en las formas de trabajo que prevalecían en la institución. La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo-interpretativo, en el que a partir de la teoría de las representaciones sociales se analizaron los significados y su relación con el contexto en el que se producen, se reproducen y se modifican.

La tesis está estructurada en seis capítulos. El primero de ellos establece el panorama general de la investigación, acentuando en la definición del problema y mostrando su ubicación en ámbito de la investigación educativa como parte de los estudios de representaciones sociales a partir de la descripción del estado del conocimiento. Se definen los propósitos, los puntos de arranque, la metodología que se siguió para el estudio, así como sus posibles aplicaciones.

El capítulo 2, refiere a los planteamientos teóricos que enmarcan la investigación. Se hace un recorrido por los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos sobre el concepto de representaciones sociales planteado por Serge Moscovici. Se complementa el marco teórico con los planteamientos en extenso, referentes a las redes semánticas naturales y al análisis del discurso argumentativo, como vías de acceso a los significados de los sujetos.

El tercer capítulo es una descripción del contexto en el que se desarrolló la investigación. Es un recorrido histórico por los momentos clave para el origen y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional, y específicamente de la Unidad Querétaro. Se plantea la conformación de un nuevo contexto institucional a partir del reordenamiento de la oferta educativa de la Unidad, y con ello el establecimiento de nuevas condiciones para el desarrollo de las actividades sustantivas de la Universidad.

En el capítulo 4 se hace un análisis de un corpus documental que comprende 39 textos entre libros y artículos especializados en el tema de competencias. Se hace una revisión de la estructura que tienen los textos y se cuantifica la frecuencia de aparición de diferentes elementos, con el fin de mostrar eventuales coincidencias en su conformación. Se encontró que la totalidad de los autores hacen referencia a las acepciones del término competencia; se plantearon algunas preguntas para analizar las diferentes definiciones del concepto. Se incluye una sección en la que se muestran cómo son abordados los elementos centrales del proceso educativo (contexto, enseñanza, aprendizaje, planeación, evaluación, currículum) a la luz del conceptos de competencias por los autores estudiados. Posteriormente es analizado el discurso oficial de la UPN respecto a los modelos de competencias. Este apartado concluye con la explicitación de la postura personal del autor de esta tesis respecto al tema de competencias.

El desarrollo metodológico de la investigación es el contenido del capítulo 5. Se describe el proceso de construcción de instrumentos de captación de datos

empíricos, las características de la muestra seleccionada, así como la ruta de sistematización de datos. Se definió una estratificación de la muestra, para ello se conformaron agrupaciones de profesores en función de su formación profesional y de su antigüedad en la institución, esto con el propósito de identificar características particulares en las representaciones sociales de cada grupo. Se exponen los resultados preliminares de la sistematización de la información obtenida de los instrumentos; de este proceso se obtuvieron las redes semánticas de cada agrupamiento así como los juicios argumentativos extraídos de las entrevistas semiestructuradas.

En el capítulo 6 se exponen los resultados de la investigación y se divide en dos partes. En la primera se muestran las características de las representaciones sociales de los profesores tomando como base las redes semánticas de cada agrupamiento y utilizando como herramienta de análisis, un sistema de categorías semánticas que se definió para tal fin. El análisis se complementa con los juicios argumentativos para la interpretación general de las representaciones sociales de los profesores que conformaron la muestra. La segunda parte es el análisis y la interpretación de las representaciones sociales en el contexto histórico-cultural de la Unidad UPN Querétaro. Se analizan principalmente los juicios argumentativos de frente a las condiciones institucionales que históricamente se han conformado en la institución, y se identifican consensos en los diferentes discursos, mismos que representan la posición de los sujetos ante la realidad de su práctica docente y su relación con el entorno, enfocada desde la perspectiva del modelo de competencias.

CAPÍTULO 1

APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

1.1. Antecedentes

La primera década del siglo XXI se ha caracterizado en México por la instrumentación de políticas en materia educativa, orientadas a reformar el sistema educativo nacional. Todos los niveles de educación básica, y en nivel de educación media superior han sido objeto de modificaciones en los modelos educativos que subyacen sus respectivos currícula; estas reformas plantean en términos generales que el diseño y el desarrollo del currículum se articulen en torno a la noción de *competencias*. La educación superior no escapa a esta oleada reformista, cada vez más universidades e instituciones de educación superior incorporan a su oferta académica programas educativos diseñados desde el enfoque de competencias, además de modificar los ya existentes en función del modelo referido. En 2002 la Universidad Pedagógica Nacional pone en marcha la operación de la licenciatura en intervención educativa, programa escolarizado cuyo modelo educativo basado en competencias, promueve la formación de un profesional de la educación que atienda necesidades educativas emergentes a través del diseño y evaluación de proyectos de intervención psicopedagógica o socioeducativa.

Tanto a nivel nacional como internacional, el tema de las competencias se ha insertado en el debate educativo de actualidad. Organismos supranacionales como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO, dedican importantes recursos para el diseño de propuestas que busquen incidir en las políticas educativas de los países para reorganizar y reorientar los sistemas educativos. Este contexto de efervescencia por el asunto de los modelos educativos de competencias, ha propiciado una amplia producción escrita y la apertura de cada vez más espacios para abordar la cuestión. No obstante, como sucede con otras temáticas que en su momento se advertían innovadoras en el terreno educativo, el debate sobre los modelos basados en competencias se ha concentrado en las élites intelectuales,

quedando desplazados la experiencia y el conocimiento de quienes representamos la cara frontal en el proceso educativo: los profesores. Los estudios y el debate en su mayoría han tomado como objeto de estudio el modelo en sí mismo, sus orígenes, sus potencialidades, sus métodos, sus procesos, etc. No se han realizado investigaciones en las cuales desde la perspectiva de los actores, se muestre qué representa y cuáles son las implicaciones de los modelos de competencias; no se ha contextualizado la propuesta curricular en el ejercicio cotidiano de los profesores.

Investigar la práctica docente, implica repensar el conjunto de elementos que la configuran, los que intervienen en ella y los que se ven influenciados por su ejercicio. El currículum, desde una conceptualización menos reduccionista que el pensarlo como el conjunto de contenidos sistematizados para transmitir a los alumnos, exige un abordaje complejo, que estructura las prácticas educativas, particularmente la práctica docente, lo que a su vez implica considerar aquellos elementos sustantivos (sociales, institucionales, curriculares) que enmarcan la práctica del profesor. El currículum como categoría de análisis de la práctica educativa, es un factor fundamental, cuando se pretende investigar sobre el ejercicio docente, cuando se pretende comprender la práctica y mostrarla en amplitud. En nuestro trabajo docente cotidiano, la reflexión sobre dichos elementos es casi omisa ante el intempestivo paso de la inmediatez de los problemas en el aula, a los que todos los profesores nos enfrentamos, sin embargo, se hace necesario dicho ejercicio de reflexión, más aún en la actualidad, cuando discursos en boga permean los espacios docentes, y aparecen reformas curriculares que por supuesto trastocan las prácticas de los profesores. Las cuestiones de innovación educativa, de innovación curricular, han figurado más como un *dictum* que apela a posturas esnobistas promovidas desde los espacios de poder político, y no como un elemento de análisis y de reflexión en el que interaccionen los elementos presentados como innovadores, los significados que le damos a dichos elementos, y las condiciones institucionales de las escuelas de nuestro país y de nuestro sistema educativo en general.

Se hace necesario reconocer la complejidad del espacio sociocultural que representan las instituciones educativas, y donde un elemento medular es la subjetividad de los actores, la historia encarnada en cuerpos. Estudiar los procesos de subjetivación de los profesores de la UPN acerca de los modelos de competencias, es estudiar una forma de conocimiento social del que se hace uso en la vida cotidiana y conforma la realidad de las prácticas educativas en la institución.

Las instituciones de educación superior, deben promover la generación de conocimiento, que permitan explicar y comprender los fenómenos educativos para intervenir sobre ellos y mejorar la educación en el país. Una posibilidad que es necesario revalorar es la de hacer intervenciones microsociales, en los contextos institucionales, en el contexto de las aulas; buscar la transformación estructural de abajo hacia arriba; para ello es indispensable primeramente conocer sobre qué base se construyen las expresiones sociales, que el caso de los profesores, se manifiestan en procesos y prácticas educativas.

1.2. Descripción del problema

Para la definición del problema parto del interés por comprender el significado de las prácticas educativas de los profesores de la UPN, en tanto formas de acción. Pienso que es necesario, desvelar lo que subyace, a una de las acciones centrales, en el proceso educativo y de la vida institucional de la UPN, con el fin de comprenderlo, y en su momento de mostrarlo. Ante la amplitud del objeto de estudio (prácticas educativas) se propone un nivel de especificidad mayor, enfocándose a la comprensión del sentido y significado que dan los profesores de la UPN al modelo educativo por competencias profesionales de la LIE. Este “recorte” del objeto de estudio, obedece al interés personal, por conocer y comprender el significado que le damos los profesores a un modelo educativo “innovador”, postrado en las marquesinas del discurso educativo oficial actual, del

que todos en la Universidad hablamos, pero del que no se tienen demasiadas noticias en lo que concierne a su constitución pedagógica, y sobre todo a su desarrollo durante más de siete años en la Unidad Querétaro.

El problema del estudio del significado implica encontrar vías epistemológicas, teóricas y metodológicas que permitan acceder a los procesos de estructuración de los sujetos en interacción con otros sujetos y con la estructura institucional. Es en dicha interacción donde se produce el significado, y es en la conversación donde se materializa tal producción; el lenguaje en su forma discursiva visto no sólo como un simple vehículo para dar explicaciones sobre algo, sino como un cúmulo de ingredientes con los que se alimentan las prácticas de los sujetos, no es un elemento neutro, por el contrario define el posicionamiento del sujeto frente a la realidad, y además es matizado en función del contexto donde se pronuncia. Por lo tanto, el problema de investigación implica tanto el análisis semántico del discurso de los profesores, como la articulación de este último con el campo en el que se produce y los posicionamientos de los otros sujetos en el contexto.

1.2.1. Justificación del problema

Desde la puesta en marcha de la LIE, he escuchado diferentes opiniones por parte de los profesores de la UPN, acerca de los modelos educativos basados en competencias; discursos apocalípticos e integrados –parafraseando a Umberto Eco (1968)-, y otros con diferentes matices, se han manifestado en las reuniones de profesores, con relación a la LIE, y enfáticamente al modelo educativo en el que sienta su base. No existe una hegemonía al abordar el tema, sin embargo, la vida académica en la LIE sigue su curso, y los profesores de la UPN no hemos construido una ruta firme por la cual conducir el desarrollo curricular de la licenciatura y de la formación de los estudiantes. El modelo educativo basado en competencias profesionales, se convierte entonces para fines de la investigación, en una categoría de análisis altamente relevante.

Aunado a esta situación, se considera que la investigación de la práctica docente como eje del trabajo académico que se impulsa desde la UPN, debe ser un objeto de estudio de quienes trabajamos en la Universidad. Mostrar por la vía del ejemplo, la gran aportación que tiene estudiar la práctica docente en tanto proceso comprensivo que permite a los profesores, reconocer los elementos de su quehacer educativo que requieren ser fortalecidos y aquellos que se desarrollan con éxito para socializarlos con los colegas. Tanto debilidades como fortalezas, son valiosos insumos para generar el conocimiento necesario que trace las rutas hacia una verdadera práctica reflexiva por parte de los profesores. No obstante, el proceso de identificación de dichos elementos deberá partir de la base del conocimiento y de la comprensión del significado del *ser* docente en un determinado lugar y en determinado momento; esto significa describir y comprender el significado que los profesores dan a los planteamientos educativos y curriculares en los que desarrollan su práctica: el *campo* en el que se despliega su *acción*, el campo en el que se es docente, en conjunción con los determinantes históricos que le dieron forma. Analizar los procesos de subjetivación de la realidad institucional desde la perspectiva de los docentes, y localizar dicho análisis en un punto aún inexplorado en la Unidad Querétaro, como es el modelo de competencias, puede coadyuvar a generar esa base de conocimiento sin la cual mucho del debate en nuestra Universidad pudiera tornarse estéril.

1.2.2. Preguntas de investigación

La presente investigación trazó sus derroteros a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el significado que los profesores de la UPN Querétaro dan al concepto *competencias* en educación y a los modelos educativos basados en dicho concepto?

2. ¿Cuáles son los elementos de mayor peso en el significado que dan los docentes de la UPN Querétaro a los modelos educativos basados en competencias?
3. ¿Cómo se relacionan las condiciones institucionales y su devenir histórico en la producción del significado de los profesores sobre el modelo de competencias en la UPN Querétaro?

1.3. Perspectiva teórica

Definir una postura teórica para el abordaje del problema de investigación, implica necesariamente plantear la postura epistemológica que determinará el curso del estudio. La investigación de los fenómenos sociales es una actividad que ha transmutado en su epistemología, método y orientación teleológica, se ha visto matizada e incluso, determinada por el pensamiento paradigmático de cada época. La investigación vista como un proceso orientado a la generación de conocimiento científico, fue por mucho tiempo, hegemónicamente estipulada por el pensamiento positivista y detentada por la clase dominante. Con los cambios en las relaciones sociales de producción, también se experimentan cambios en la ideología, por lo tanto los referentes empíricos de la investigación social (articulados en la ideología) suponen una modificación en los métodos de la investigación; las relaciones sociales que se entretajan en la Universidad Pedagógica Nacional, no están exentas de la carga ideológica propia del momento histórico que vive la institución y por lo tanto, su estudio exige una definición clara de los puntos desde los que serán abordadas.

Las revoluciones científicas han contribuido al cambio en las epistemologías, por ejemplo en el pensamiento clásico el sujeto observa al objeto, en el pensamiento crítico el sujeto observa la observación del objeto por el sujeto, el pensamiento crítico es transitivo en tanto que piensa en el sujeto y es reflexivo en tanto que piensa el pensamiento del sujeto sobre el objeto. La tradición del pensamiento lineal en la investigación social, en el que se escinde el sujeto y el objeto, han

venido modificándose, los elementos que se concebían como inmutables e independientes el uno del otro y reducidos a funciones de mera contemplación, en donde el objeto se supone inalterable y el sujeto se reduce a un mero receptor de las características de la realidad. Hablar de investigación educativa y más aún cuando ésta se focaliza sobre el pensamiento de los actores del proceso educativo, implica pensar en la necesidad de que el sujeto se haga reflexivo, realice la observación de su observación del objeto, donde el sujeto y el objeto son efectos del orden simbólico, cuya estructura cambia con el tiempo.

Las nuevas concepciones epistemológicas en la investigación social, permiten reconocer un papel subjetivo del sujeto, donde el conocimiento del sujeto sobre el objeto también incide sobre este último, la reflexión y la actuación de los sujetos, van configurando la realidad social. Una característica de los sistemas sociales es que su actividad no es cuantificable, los sistemas sociales son sistemas abiertos. Investigar desde esta perspectiva, a la que Ibáñez (1994) llamó *investigación social de segundo orden*, es reconocer las huellas del sujeto en el objeto, en el que se entrelazan el mundo real, mundos imaginarios y simbólicos, y el pensamiento reflexivo. Investigar la acción de los sujetos en donde el investigador es a su vez también investigado, requiere superar la visión de los sistemas de dominación donde prima el pensamiento lineal, permite desentrañar no sólo lo real sino aquello que se teje en cadena vertical y en trama horizontal, la complejidad del espacio social. El estudio de pensamiento de los actores sociales (profesores) y su relación con la estructura del campo institucional en tanto elementos interdependientes, requiere un modelo de investigación en el que el investigador mismo reconozca su subjetividad vertida en versiones sobre la articulación sujetos-estructura.

Partiendo de esta base epistemológica, se abre la posibilidad de decantarse por una postura teórica que de forma al diseño metodológico y que oriente la problematización del objeto de estudio para dar respuesta las preguntas de investigación y descubrir nuevas vetas para la construcción de conocimiento. En

ese sentido, cuando el recorte al objeto de estudio tiene una orientación por una parte hacia los aspectos psicológicos del sujeto (estructura de significados) y por otra hacia la dimensión social del pensamiento del sujeto (relación del significado con el contexto en el que se produce), se hace necesario recurrir a un corpus teórico amplio y profundo en suficiencia, que permita realizar un análisis que dé cuenta no sólo de la forma que guarda en términos estructurales los significados de los profesores sobre el modelo de competencias, sino además del proceso que derivó dicha estructuración.

La teoría de las representaciones sociales, de la cual Serge Moscovici es pionero, surge precisamente como una alternativa a los planteamientos conductistas que predominaban en los años sesenta del siglo pasado; dentro de sus premisas epistemológicas establece que existe una relación interdependiente y bidireccional entre sujeto y objeto, rechazando la idea de son dos entidades independientes y que se pueden explicar de forma separada. El concepto de representación social es acuñado precisamente para disolver la distancia entre sujeto y objeto, y así dar una explicación no lineal (estímulo-respuesta) a la interacción del sujeto con la realidad social.

Según Jodelet (1987) el concepto de representación social refiere a una forma de conocimiento específico, a un saber de sentido común, que constituyen el pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social; este saber de sentido común es elaborado a partir de las experiencias propias y de la información recibida del entorno, y permite que los sujetos se ubiquen dentro de su vida diaria y orienta su actuación en la cotidianidad. Para explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma la realidad social, se plantean desde la teoría los procesos de *objetivación* (concreción de lo abstracto, la palabra que remite a la cosa) y *anclaje* (incorporación de las representaciones en un esquema de pensamiento preexistente –individual o social-).

Dicho lo anterior, estimo pertinente el recurso teórico de las representaciones sociales, para el estudio de los procesos de subjetivación de los profesores de la UPN Querétaro, ya que ofrece los elementos para mostrar y explicar la estructura de conocimiento y los procesos de estructuración del mismo, recuperando la dimensión sociohistórica que apropia y condiciona las producciones de significado, sobre un elemento central en para el desarrollo de las actividades sustantivas en la Universidad, como lo es un modelo educativo inédito en la UPN, mismo que trastocó la vida cotidiana en la institución, y por lo tanto modificó las expectativas del ser docente, coadyuvando a la configuración de un nuevo contexto institucional.

1.4. El estado del conocimiento

Dada la naturaleza y el origen de la teoría de las representaciones sociales, muchos estudios se han realizado desde la perspectiva de la psicología social, atendiendo referentes empíricos tradicionales de dicha área del conocimiento. Las investigaciones revisadas y sintetizadas en este apartado se centran en aquellas que tomaron como objeto/sujeto de estudio fenómenos o agentes educativos. En la serie *La investigación educativa en México 1992-2002*, del COMIE, en el libro intitulado *Acciones, actores y prácticas educativas*, en la parte I (Furlán, Piña, Sañudo, 2003), se agrupan en cuatro categorías, los estudios que abordan la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. 1) *Cotidianidad*: estudios que se ocupan del conocimiento de las relaciones, las interacciones, los rituales, los grupos, tanto en el espacio del aula, como en otros ámbitos escolares. 2) *Identidad*: investigaciones que refieren a la particularidad de la identidad de los sujetos, en términos de su formación profesional, del rol de investigador, del papel de estudiante, de la condición de género, entre otros. 3) *Imaginario social*: trabajos que se proponen dilucidar las formas de representación simbólica que pueden incidir en la manera de percibir la realidad, de representarla, e incluso de marcar el comportamiento del sujeto. 4) *Representaciones sociales*:

estudios que se centran en conocer y comprender las representaciones para saber qué piensan de la realidad los actores desde sus significaciones.

Para el tema que nos ocupa centraremos la mirada en los estudios sustentados en la teoría de representaciones sociales. Se realizó una agrupación de estudios en dos grandes vertientes:

- a) Los estudios que abordan las representaciones sociales de profesores, que son los casos similares al de esta investigación
- b) Los que tratan las representaciones de otros agentes educativos (directivos, padres de familia, estudiantes)

El estado del conocimiento que a continuación se presenta incluye estudios publicados en diferentes revistas especializadas en el tema educativo posteriores al año 2002, los resúmenes de trabajos realizados entre 1992 y 2002 se extrajeron de la publicación del COMIE. Cabe señalar que no se encontraron investigaciones que tuvieran como referente directo el modelo curricular en el que se desarrolla la práctica docente, para el análisis de las representaciones sociales de los profesores.

1.4.1. Estudios de las representaciones sociales de profesores

Rodríguez (1995) desde el enfoque psicosocial y del histórico cultural, investiga las representaciones sociales de la docencia modular en la UAM; analizó los marcos psicosociales que configuran el pensamiento y el comportamiento de los profesores en relación con la universidad; es un estudio descriptivo, cualitativo y exploratorio, de corte etnográfico, utilizando técnicas como la entrevista y la observación.

López (1996) explora y caracteriza las representaciones sociales que los profesores universitarios presentan sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la UAS; el objeto de estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa; como recurso metodológico se retomó la

entrevista a profundidad; se encontró que las representaciones sociales están construidas desde actitudes que dan más importancia a los elementos de tipo afectivo-social que a los de tipo reflexivo e intelectual.

Prieto (1999) analiza las actividades docentes acerca de las manifestaciones sexuales de los niños preescolares; el objetivo de la investigación fue conocer las actitudes que los profesores presentan de manera más frecuente entre preguntas y comportamientos de los niños con respecto a la sexualidad; es un estudio exploratorio y descriptivo, utilizando la técnica de grupo focal. Rodríguez y Guevara (1999) realizan una investigación cuyo propósito es observar la relación maestro-alumno, para aproximarse a las concepciones de los profesores sobre el éxito o el fracaso escolar de los estudiantes, encontrando que las percepciones estereotipadas que los profesores se forman de los estudiantes generan expectativas sobre ellos y formas de interacción que influyen en el comportamiento escolar.

Rosas (1999) realiza una investigación cualitativa-interpretativa y participativa, utiliza el método comparativo-hermenéutico de Glaser y Strauss; el objetivo es estudiar el proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales y cómo se construye su formación pedagógica, la cuál -según la autora- empieza a construirse desde que surge la idea o la oportunidad de ser maestro y continúa a lo largo de la trayectoria profesional.

Durán (2000) retoma la noción de creencias trabajado por Ortega y Gasset para mostrar las creencias que atraviesan el trabajo de los profesores para realizar su práctica docente; es una investigación cualitativa hermenéutica cuyas técnicas para obtención de datos fueron el cuestionario y la entrevista a profundidad.

Mercado (2000) busca conocer la representación social del profesor sobre su profesión, sus desafíos y los discursos de los que se apoya; la investigación se basa en la teoría de Moscovici y Zavalloni; metodológicamente se apega al enfoque cualitativo; concluye que los profesores tienen un estado de insatisfacción o malestar con su carrera por motivos como los bajos ingresos económicos o la falta de *vocación* por la docencia.

Velásquez (2000) hizo una investigación cualitativa para conocer el pensamiento didáctico, creencias y valores de los maestros sobre su función docente relacionada con el proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora; las acciones del profesor están sustentadas por el pensamiento y creencias asociadas con la comprensión lectora; la autora realizó entrevistas y videograbación de episodios docentes.

Macotela, Flores y Seda (2001) analizan las creencias de los profesores respecto al papel del maestro y encuentran que conocerlas permite no sólo entenderlas sino tomar acciones de capacitación y de formación para convertirlas en realidad; utilizaron un cuestionario de preguntas abiertas en donde los datos muestran una tendencia a concebir la escuela como instancia proveedora y al alumno como receptor.

Güemes (2002) se planteó como objetivo de investigación dilucidar las representaciones sociales que sustentan la construcción del sentido identitario y la actividad profesional del maestro normalista. Es un estudio fundamentado en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y en las teorías de la acción social de Castoriadis, Bourdieu y Thompson. Para la autora, es importante averiguar en los referentes de identificación social construidos en el pasado, los cuales, afirma son la base de configuración de la identidad en el presente.

Arbesú, Gutiérrez, y Piña (2008), a través de la propuesta teórico-metodológica de las representaciones sociales, identifican ciertas percepciones, opiniones, imágenes que los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, han construido respecto a la evaluación que la institución realiza de su trabajo académico. Para el acopio de información se utilizaron dos tipos de instrumentos: 1) un cuestionario con preguntas de asociación libre y 2) un correo electrónico en el que se solicitó a los profesores que expresaran lo que para ellos significaba la evaluación académica a partir de sus vivencias; las palabras más frecuentemente evocadas fueron organizadas en bloques semánticos, con la intención de realizar la jerarquización de los contenidos para ubicar el campo de la representación. Para apoyar algunos de los contenidos identificados por medio del

cuestionario, se presentan ciertos argumentos que los profesores expresaron en los correos electrónicos.

Cuadra (2008) realizó un estudio sobre las representaciones de *niño integrado* y *proyecto de integración escolar* en escuelas con y sin integración; hace uso de la técnica de redes semánticas para estudiar los procesos de significación de profesores y encuentra que, si bien existe una representación social acerca de la integración escolar, aún no se presenta una posición y conocimiento completamente claro acerca de este fenómeno.

Salazar y Herrera (2008) se plantean como propósito de investigación identificar el contenido y la estructura de las representaciones sociales de seis docentes que laboran en educación básica en Venezuela, con relación a los valores educativos pautados en el Currículo Básico Nacional (CBN) y su transmisión a través de la práctica pedagógica. Se utilizó el método fenomenológico hermenéutico y la interpretación del lenguaje de la entrevista en profundidad y el testimonio focalizado. Se encontró una estructura mental objetivada y anclada alrededor de dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva. En la primera se encuentran las normas que padres y maestros impusieron a los docentes y su influencia en la construcción de sus valores. La afectiva contiene las actitudes de los docentes hacia los valores educativos.

Villegas (2009) llevó a cabo una investigación para conocer los significados que los profesores integrados en grupos de asociados de una escuela Normal, construyen de la actividad docente, siguiendo el supuesto de que la relaciones sociales se construyen más fácilmente en los grupos de asociados; utilizó el método interpretativo y la técnica del sociograma; concluye que los grupos de asociados comparten significados de la actividad docente, por sus interacciones, sus biografías personales, sus prácticas profesionales y su pertenencia a un grupo.

1.4.2. Estudios de las representaciones sociales de los agentes educativos (directivos, estudiantes, padres de familia)

Cornejo (1995) analiza los procesos de integración estudiantil a la vida institucional en el nivel medio superior, el autor parte de que la representación social es una relación establecida por un sujeto con un realidad social; retoma desde la sociología a Durkheim, Bourdieu y Weber y desde la psicología a Dubet y Lesko; metodológicamente emplea un enfoque cualitativo y hace uso de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Reynaga (1995) se planteó como objetivo de investigación conocer los procesos de formación, representación e identidad que construye el alumno de educación superior en su permanencia en la universidad; el estudio se apoya en la hermenéutica, recuperando planteamientos de Dilthey, Gadamer y Ricoeur; además de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici; utilizó la técnicas de historia de vida, entrevistas a profundidad y sistematización de datos estadísticos.

Guevara (1996) basa su estudio en la teoría de Moscovici y de acuerdo a los planteamientos de Abric, quien considera que la aprehensión de las representaciones sociales utiliza diferentes técnicas e instrumentos, realiza entrevistas, encuestas y métodos asociativos para analizar las representaciones que los individuos tienen sobre las universidades; el estudio permite conocer el pensamiento de los actores que le dan vida a una institución educativa.

Guerrero (1998) analiza las representaciones del alumno sobre el bachillerato; los significados que el alumno posee tienen su origen en las vivencias que experimenta en diferentes ámbitos; utiliza técnicas etnográficas y se apoya en la sociología interpretativa.

López (1998) realiza su investigación apoyándose en las teorías de Castoriadis, Moscovici y Bourdieu para estudiar las representaciones sociales de los padres de familia, estudiantes y profesores en una secundaria técnica agropecuaria; utilizó la entrevista informal, la observación y la encuesta.

Piña, Inclán, Pontón (2000) realizaron un estudio sobre las imágenes que los actores construyen sobre la UNAM a través de elementos normativos, políticos o pedagógicos; diseñaron un cuestionario y realizaron entrevistas a profesores y estudiantes; encuentran que no son las mismas imágenes las que construyen los

funcionarios que los estudiantes, éstas tienen como cimiento las coordenadas de la vida social personales.

Almaguer y Piñones (2001) plantearon como objetivo de su estudio, conocer las representaciones que han construido niños y niñas de entre 6 y 15 años en torno a la igualdad de educación entre pobres y ricos; se basaron en la teoría de las representaciones sociales y utilizaron la entrevista crítico-clínico piagetiana; hicieron análisis cuantitativo y cualitativo y el estudio pretende contribuir al conocimiento de los procesos mediante los que los individuos van construyendo a lo largo del tiempo “teorías” sobre la realidad que los rodea.

Hernández (2001) retomando como categorías centrales de análisis *vida cotidiana* y *construcción social de la realidad*, busca identificar las características básicas de la vida cotidiana de los alumnos de un escuela normal; en la metodología combina instrumentos como la encuesta, entrevista, observación y carta asociativa; las representaciones determinan roles que se desempeñan, y se convierten en elementos determinantes en todo el proceso escolar.

Mireles (2000) retoma planteamientos de Jodelet, Durkheim, Schutz, Bourdieu para analizar el proceso de construcción de la representación social de la excelencia en el posgrado universitario; la recogida de información se hizo con cédula de información de archivo, cuestionario y entrevista; concluye que la excelencia es una representación social que se construye desde los agente y desde las instituciones.

Piña, Cuevas Durán y Jiménez (2002) investigan las interpretaciones, las opiniones y las acciones de los alumnos respecto de lo que es un buen maestro; con base en Heller para las cuestiones de significados de la cotidianidad, en Schutz para el conocimiento de las acciones y su significado y en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, aplican un cuestionario a estudiantes, en donde encuentran que las imágenes y opiniones sobre el profesor se elaboran con base en cualidades pedagógicas y no pedagógicas.

Martínez y Hurtado (2005) utilizando la técnica de grupos de discusión, estudian las representaciones sociales que estudiantes universitarios formulan acerca de las tecnologías de la información y la comunicación; parte de la consideración de

que las TIC son integradas socialmente mediante representaciones que se construyen a través de los medios de comunicación y de los modos de intercambio comunicativo que realizan los sujetos sociales; los resultados de la investigación permiten establecer algunas divergencias y conflictos en relación con la incorporación sociocultural de las TIC.

Cuevas (2007), estudia las representaciones sociales que elaboran estudiantes y profesores de la UNAM acerca de la Universidad, con la finalidad de mostrar los diferentes significados y prácticas que genera esta institución educativa en su comunidad universitaria; utilizó una metodología de corte cualitativo y en consonancia con el modelo teórico empleado, hizo uso de la entrevista como instrumento de recolección de las representaciones sociales; los hallazgos fueron que la representación social sobre la UNAM que se encontró en profesores y estudiantes se compone de tres categorías: la tradición histórica (información), mi segundo hogar (lazo afectivo) y el orgullo universitario (actitud).

González (2007), se propuso conocer las representaciones sociales que de las autoridades universitarias de la UNAM tienen los estudiantes de tres carreras de los campus Ciudad Universitaria y Aragón, el objeto representacional estudiado es considerado como un elemento clave para el análisis del cambio institucional de la Universidad; el trabajo de campo de la investigación se basó en un cuestionario de asociación de palabras, los datos se analizaron con la técnica de análisis de contenido y se apoyaron en el uso de redes semánticas naturales.

Gutiérrez (2007), investigó cuáles son las representaciones sociales que comparten los alumnos de la carrera sobre el campo y el objeto de comunicación social; el propósito es mostrar que la propuesta teórico-metodológica de las representaciones sociales puede ser de gran utilidad para estudiar la cultura actual y vivida desde el punto de vista de los actores y de sus prácticas; utilizó entrevistas semidirigidas aplicadas a alumnos de la carrera de comunicación social de la UAM Xochimilco, dichas entrevistas fueron analizadas desde la perspectiva del análisis argumentativo para identificar el cambio de representación del objeto; entre los resultados a destacar es el que se relaciona con la representación de saturación del campo laboral y que el ámbito de actividad

profesional para los egresados es fundamentalmente el de los medios de comunicación masiva.

Basabe y Vivanco (2008) realizan un estudio que se inscribe dentro del paradigma cualitativo-crítico y como métodos, el etnográfico, la reflexión y autorreflexión crítica; el objetivo es reflexionar sobre las representaciones sociales del saber pedagógico compartido en el aula por maestros y alumnos de sexto grado de educación básica; la información fue obtenida directamente de la interacción de clase, utilizando la observación no participante, los círculos de reflexión y la galería de imágenes.

Calixto (2008) hizo investigación respecto a las representaciones sociales del medio ambiente en estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México. Entre los resultados destaca la caracterización de cinco tipos de RS del medio ambiente: antropocéntricas, utilitaristas, actuadas y culturales; naturalistas y globalizantes.

Castañeda (2008) analiza las representaciones que los estudiantes de la licenciatura en comunicación en la Universidad de Colima, producen acerca de la investigación en su formación profesional; es un estudio cualitativo que emplea la técnica de redes semánticas naturales y los grupos de discusión para caracterizar los procesos de representación, encontrando que los estudiantes tienen claro el papel de la investigación, su importancia y utilidad en su carrera, aunque no han logrado establecer puentes entre la investigación y la realidad comunicacional de su entorno.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Identificar y describir las representaciones sociales de los profesores de la UPN Querétaro, acerca de los modelos educativos basados en competencias, desde la perspectiva del cambio en el contexto institucional.

1.5.2. Objetivos específicos

1. Analizar el significado que tiene para los profesores los modelos educativos basados en competencias.
2. Identificar los componentes que se presentan con mayor fuerza en el significado que dan los profesores a los modelos educativos basados en competencias, de acuerdo con la formación profesional de los docentes y a la antigüedad en la institución.
3. Describir la relación que guarda el significado que los profesores tienen del modelo educativo de la licenciatura en intervención educativa, con las condiciones de producción del significado.
4. Caracterizar las representaciones sociales de los profesores de la UPN Querétaro, acerca del modelo educativo en el que se desarrolla su quehacer docente; y sentar bases de análisis para comprender la práctica de los maestros en el marco del contexto institucional actual.

1.6. Puntos de arranque

De forma hipotética y en términos generales, se puede afirmar que la práctica docente de los profesores de la UPN Unidad Querétaro, se orienta fuertemente por un saber construido desde diferentes fuentes y bases instaladas en el acervo individual de cada maestro y en el acervo colectivo históricamente estructurado en la institución. Dichos acervos se configuran por una estructura de significados que los profesores tenemos acerca de la realidad social, para el caso de este estudio el interés está puesto en el modelo educativo que subyace a la licenciatura en intervención educativa. La estructura de significados se conforma de elementos de carácter diverso, elementos que aparecen con mayor o menor frecuencia en los discursos que los docentes enuncian acerca del modelo educativo en el que se desarrollan su trabajo académico.

La formación profesional inicial (universitario o normalista) así como la antigüedad en la institución (expertos y novatos) se constituyen como bases de origen de significado de los docentes; no obstante, los cambios y el devenir del campo institucional determinado por las condiciones materiales, históricas, políticas, culturales y sociales de la Unidad en sus 30 años de historia son los factores que de mayor forma inciden en el discurso de los profesores, y por lo tanto son una cuantiosa fuente producción de significados. La vida cotidiana en la Universidad es el campo de negociación de significados, y es dicho campo el que provee de las condiciones de estructuración de la práctica de los maestros, quienes a su vez, a través del mismo proceso negociador modifican tales estructuras. Analizar semánticamente el discurso de los profesores es una vía para mostrar cómo se construyen versiones sobre algún fenómeno; vincular ese análisis con las condiciones que caracterizan el campo institucional sienta las bases para comprender la orientación hacia la acción que entraña el discurso de los maestros en la UPN Querétaro.

1.7. Metodología

En función de la intencionalidad y propósitos de la investigación, la metodología utilizada es de corte cualitativo- interpretativo. Dilthey argumentó que los métodos de las ciencias humanas debían ser interpretativos, con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas. El objeto de la investigación social interpretativa es la acción, y no la conducta. Si las personas actúan basándose en su interpretación de las acciones de otros, entonces la interpretación de significado, en sí misma, es causal para los seres humanos (Wittrock, 1989).

La investigación cualitativa es inductiva; se trata de estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos; hace énfasis en la validez a través de la proximidad a la realidad empírica; no suele probar teorías o hipótesis, es, principalmente, un método de generar teorías e hipótesis; no tiene reglas de

procedimiento, el método de recogida de datos no se especifica previamente, las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición; la base está en la intuición; la investigación es de naturaleza flexible, evolucionaría y recursiva; se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto; el investigador participa en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian; se analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de los dos últimos (Taylor, S.J. y Bogdan, R., 1994).

En concordancia con los planteamientos de la investigación cualitativa-interpretativa se siguió en este trabajo la siguiente ruta:

- a. Revisión documental sobre el estado del conocimiento
- b. Investigación teórica
- c. Investigación de campo
- d. Sistematización y análisis de la información
- e. Contrastación teórico-empírica
- f. Discusión y resultados

Cabe señalar que si bien se plantean fases de investigación, el trabajo en la práctica exige el desarrollo a veces simultáneo de dos o más etapas de proceso.

Para la fase de investigación de campo se hizo uso de dos instrumentos: 1) herramienta para la construcción de redes semánticas, las cuales son una opción metodológica al acercamiento con el significado colectivo sobre un concepto (Vera, Pimentel, Batista;2005b:449); 2) entrevistas semiestructuradas, mismas que están dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras (Ander-Egg, 2003). Los sujetos a quienes se aplicaron las entrevistas son profesores que participan en la LIE, agrupándolos de acuerdo a dos elementos fundamentales: su formación profesional (universitarios y

normalistas) y a su antigüedad en la institución (los que trabajan en la UPN a partir del 2002, o los que trabajan desde años anteriores al 2002).

En términos de recursos se hizo uso de material bibliográfico –libros y artículos- (en papel y en formato electrónico), bases de datos especializadas (Redalyc, IRESIE, Scielo, EBSCO, DialNet), así como de medios electrónicos de grabación (grabadora de audio) para el registro de las entrevistas y software para el procesamiento de textos, cálculo y exposición gráfica de datos.

1.8. Resultados y posibles aplicaciones

El presente estudio pretende ofrecer una visión sobre los procesos de construcción simbólica de profesores universitarios sobre el campo de acción en el que se despliega su práctica docente. En un primer momento los resultados pueden brindar elementos para configurar una superficie de análisis que permita conocer cómo es la práctica docente de los profesores de la UPN, a partir del reconocimiento de lo que significa para ellos el modelo curricular en el que se enmarca su quehacer.

En un segundo momento, este estudio procura sentar las bases para analizar la aplicación de la teoría de las representaciones sociales desde dos enfoques principales (estructural y procesual), en el estudio de fenómenos educativos.

Otra posible aportación es la de mostrar las potencialidades de dos metodologías para el estudio de las representaciones sociales: las redes semánticas naturales y el análisis argumentativo a partir de entrevistas. Además de la articulación analítica de los resultados que arrojan ambas perspectivas metodológicas.

De manera fundamental, considero que la presente tesis, se puede significar como un punto de arranque en el análisis institucional de la UPN Querétaro; ya que al momento no existen investigaciones educativas que tomen por objeto a la

institución. El análisis semántico del discurso de los profesores, visto a la luz de las condiciones históricas en las que se produce el discurso, es una fuente importante de conocimiento para comprender el devenir de las actividades académicas en un contexto de cambio institucional. La principal aplicación, la ubico en función de ofrecer a profesores y directivos de la Unidad Querétaro, así como de otras Unidades UPN del país e incluso de otras universidades, puntos de análisis para la reflexión sobre la práctica docente, en un momento de la política educativa en el que se considera plausible la valoración de lo “nuevo” por nuevo y el denuesto de lo “viejo” por viejo; y en el que la instrucción oficial es enfocar los esfuerzos a la aplicación de los nuevos enfoques y la cancelación de la investigación y el debate en torno al quehacer de los maestros.

CAPÍTULO 2

REPRESENTACIONES SOCIALES Y VÍAS PARA EL CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO

Son diversas las formas de abordar el conocimiento de los procesos de subjetivación social, se han mencionado ya estudios acerca de la identidad, de la cotidianeidad, del imaginario y de las representaciones sociales. Todos de alguna forma buscan desentrañar, describir y/o comprender los procesos de significación que los fenómenos sociales manifiestan en los sujetos y cómo éstos trascienden al plano de la acción social orientados por el sentido.

Dichos estudios se hacen relevantes, cuando se pretende otorgar un lugar importante a la perspectiva de los sujetos participantes del proceso educativo, como valiosa fuente de generación del conocimiento. En este capítulo se aborda la teoría de las representaciones sociales, como el marco teórico de adscripción de esta tesis, además de reconocer dos de las múltiples vías que a nivel metodológico se han desarrollado para acceder al significado que los sujetos tiene acerca de la realidad social.

2.1. Teoría de las representaciones sociales, aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos en el estudio de los fenómenos educativos

La década de los cincuenta marca el inicio del desarrollo de la noción *representaciones sociales*, y es en la década de los sesenta cuando la obra de Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, se inscribe como pionera en el estudio del conocimiento de sentido común expresado en las representaciones sociales, de esta forma se inicia la construcción del cuerpo teórico sobre el tema. En este trabajo se toma como objeto de estudio la influencia del psicoanálisis a mediados del siglo XX en el marco de la posguerra y el proceso de reconstrucción social, política y económica de muchos países que participaron en la guerra. Así es como se empieza a tomar en cuenta la penetración de un

conocimiento experto en la vida cotidiana, desconcentrando el estudio del psicoanálisis de las élites intelectuales. El autor encuentra que los pensamientos, las conductas, las costumbres y conversaciones de personas no dedicadas a la actividad intelectual o académica estaban influenciados por expresiones del discurso del psicoanálisis.

La noción de representaciones sociales se origina en el concepto de representaciones colectivas que acuñara Emile Durkheim:

Este autor acuñó el concepto de representaciones colectivas para designar de esta forma el fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales. Las primeras son variables y efímeras, en tanto las segundas son universales, impersonales y estables, y corresponden a entidades tales como mitos, religiones y arte, entre otras. Para Durkheim, las representaciones colectivas son una suerte de producciones mentales sociales, una especie de "ideación colectiva" que las dota de fijación y objetividad. Por el contrario, frente a la estabilidad de trasmisión y reproducción que caracteriza a las representaciones colectivas, las representaciones individuales serían variables e inestables o, si se prefiere, en tanto que versiones personales de la objetividad colectiva, sujetas a todas las influencias externas e internas que afectan al individuo (Elejabarrieta citado por Araya, 2002)

De acuerdo a la visión estructuralista del sociólogo francés, las representaciones colectivas sintetizan las formas de pensar de un grupo social que se transmiten a todos los que lo integran. Las normas, creencias, valores, conocimientos se conforman en pensamiento colectivo, mismo que al ser adquirido por los sujetos, les asigna la condición de persona social¹. Las representaciones colectivas son las creencias dominantes en una determinada sociedad que se incorporan en cada uno de sus miembros.

Piña (2004) plantea que Moscovici rescata el concepto de representación y le da un viraje en sintonía con un concepto de sociedad propio de la Francia después de la Segunda Guerra Mundial. Mientras el mito para el hombre de la antigüedad (sociedades premodernas) constituye la forma en que se reflejan sus prácticas, su

¹ Durkheim (1999) planteó que el sujeto es un ser asocial y que es la sociedad la estructura que se encargará de transmitir la cultura a las generaciones nuevas, de socializar la cultura de educar y en esa medida convertir al ser individual en ser social.

percepción de la naturaleza, de las relaciones sociales en una visión totalitaria, para los hombres de las sociedades modernas la representación social es sólo una de las vías para captar el mundo concreto. Las representaciones sociales son un producto de la sociedad industrial contemporánea, en la que la información especializada que se transmite a través de diferentes medios masivos de comunicación, configura un nuevo escenario social que propicia una fragmentación de espacios vitales², y es en dicho espacio en el que se construyen las representaciones sociales. Mientras que en el concepto de representaciones colectivas estas permeaban la estructura social (generalizadas), las representaciones sociales lo hacen sólo en un sector de la sociedad (particularizadas).

No obstante la influencia que las teorías de Durkheim tuvieron sobre Moscovici, el interés por estudiar el conocimiento que se genera en los espacios de manifestación de la acción social en la vida cotidiana -lo que se denomina conocimiento de *sentido común*-, encuentra en otros autores, valiosas fuentes de referencias. Para Alfred Schutz (1995:22) la acción es entendida como “la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente”, a partir de significados y motivos que se originan en la conciencia del individuo. Así mismo, el actuar individual genera experiencias y conocimientos que se albergan en la conciencia y dan significado, conformando un acervo social que es el producto de la acumulación de experiencias y saberes. Schutz explica que a partir de este acervo el individuo actúa, es decir, de acuerdo a las experiencias con que cuenta y a los conocimientos adquiridos, ante una determinada situación actuará en función de experiencias anteriores, teniendo la capacidad de conducirse bajo recetas típicas en situaciones típicas. Las tipificaciones, como formas de interrelacionarse, parten de acciones socialmente aceptadas y sabidas por los miembros de una comunidad, por lo que los individuos actúan bajo el sentido común, construido por significados colectivamente entendidos en un determinado momento.

² El tipo, el volumen y los contenidos informativos son variables; factores como la escolaridad, el ingreso económico, y el lugar donde se habita inciden en el acceso a la información.

Moscovici (1986) planteó que el conocimiento de sentido común de la sociedad contemporánea se nutre de conocimiento científico. Las personas en la vida cotidiana manejan ideas que son resultado de hallazgos científicos difundidos en medios especializados o incluso en los de alcance masivo. El sujeto nutre su pensamiento con la nueva información, casi siempre digerida y dosificada en arreglo al sector al que va dirigida y al medio de comunicación utilizado. Para Moscovici, existe una mezcla de ciencia y sentido común, la ciencia llega al sentido común y es éste el que la organiza. En consonancia con lo anterior Duveen y Lloyd (2003) establecieron que el universo reificado³ de la ciencia se representa en el mundo consensual del conocimiento cotidiano; sin embargo, no en todos los casos las representaciones sociales originan un cuerpo de conocimiento en discurso científico.

Las representaciones sociales, definidas por Moscovici (1979) son un conjunto de ideas y conocimientos por medio de los cuales las personas comprenden, interpretan y actúan en la realidad. Estos conocimientos no son formales, son parte del sentido común y se tejen con las ideas que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. Una representación tiene el carácter de social por dos razones: a) se genera en grupo, es una elaboración compartida con sujetos cohabitantes de espacio y tiempo; b) orienta las acciones de las personas. Las formas en que se presenta el conocimiento organizado, son variadas:

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistema de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (Jodelet, 1986:472)

3 Reificar se refiere al proceso de cosificación de lo abstracto. Un discurso reificado socialmente tiende a crear y reforzar una visión particular del mundo.

Los distintos estudiosos de las representaciones sociales, han atribuido diferentes características a éstas, Di Giacomo (1987) recoge y aglutina las siguientes como las más comúnmente expuestas:

1. Son relacionales, vínculo entre espacio social y sujeto individual.
2. Son sociales, son compartidas por muchos individuos, construyen la realidad social que a su vez influye en el comportamiento de los sujetos individuales; son una forma de conocimiento social en tanto que interviene el contexto concreto de los grupos e individuos, la comunicación que se establece entre estos, el *background* cultural que configura marcos de referencia, los códigos, valores e ideologías.
3. Refieren a fenómenos que se estudian a diversos niveles de complejidad y desde diferentes perspectivas.
4. Tienen procesos específicos (anclaje y objetivación) que permiten que sean usadas como categorías.
5. Son dinámicas, tienen capacidad para transformar y generar conocimientos sociales.
6. Son funcionales, ya que son compartidas por un mismo grupo o comunidad.

En términos epistemológicos, una representación se presenta como una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que se diferencia de otras formas de conocimiento intelectual o sensorial por implicar una relación específica entre sujeto y objeto de conocimiento; el sujeto pone el sello de su identidad en la representación que hace del objeto, se autorepresenta. Siendo hombre y sociedad el devenir de un mismo proceso histórico y dialéctico, el sujeto como totalidad orgánica es inseparable de la totalidad social en donde despliega su acción. En dicho proceso el hombre forma su identidad al tiempo que construye una sociedad material y simbólica. Representar un objeto es construirlo simbólicamente, hacer que tenga un sentido para quien lo representa, pasando así a formar parte de su mundo (Moscovici citado por Vera, 2005).

Para Piña (2004) las representaciones sociales son una forma de conocimiento fundamental dentro de la vida cotidiana porque expresan aquello que es real en la experiencia de las personas, sin necesidad de que esto sea real empíricamente; la materialidad o expresión empírica de las elaboraciones que se hacen sobre algo o alguien compartidas en un grupo social, queda en segundo término, lo importante es lo que subyace en el pensamiento de las personas cuando expresan tal elaboración. Una representación social no es la idealización de un objeto, ni el objeto trasladado al pensamiento del sujeto, sino una elaboración social. Según Schutz (1995) sólo una pequeña parte del conocimiento de una persona es resultado de un proceso netamente individual y la mayor parte es consecuencia de los procesos comunicativos derivados de los vínculos que mantiene con los sujetos con quienes comparte experiencias profundas (asociados) y con quienes coincide en un mismo momento histórico (contemporáneos). Lo anterior encuentra su superficie de despliegue en la vida cotidiana y por lo tanto es difícil que las personas tengan conciencia de las características y trascendencia de los intercambios individuo-sociedad.

Vista como modalidad de pensamiento (de sentido común) y encontrando en la vida cotidiana el espacio para su manifestación, las representaciones sociales son producto de los procesos de comunicación de los sujetos que cohabitan un determinado espacio social y un momento histórico, en el que se vive un proceso de apropiación no de la totalidad del mundo, sino de las parcelas mayormente vinculadas a su particularidad social. Tal apropiación, como ya se dijo antes es un proceso dinámico en el que si bien existen ideas arraigadas de manera más fuerte en el pensamiento social, muchas de ellas se van modificando con la incorporación de nuevos elementos.

Las representaciones sociales pueden determinar, orientar o modificar la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, ya que se encuentran estrechamente ligados a los procesos sociales y a las reacciones de la sociedad ante tal postura. Cuevas (2007) afirmó que las representaciones sociales son un proceso

constituido y constituyente: constituido porque generan productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación de la vida cotidiana, y constituyente porque coadyuva a la construcción social de ésta. En ellas se concentran significados que las convierten en referencia para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana a la vez que se genera conocimiento social. Tienen un carácter significativo, ya que en el proceso de construcción-reconstrucción-comunicación de un objeto, se interpreta la realidad mediante un simbolismo social. No son estáticas sino dinámicas porque pueden cambiar y producir comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación (estructuración).

La dinámica de estructuración (del contenido compuesto de actitudes, imágenes, creencias, conocimientos, valores y opiniones) de las representaciones sociales tiene tres dimensiones (Moscovici, 1979):

- La dimensión de información, o sea, el conocimiento disponible que se tiene acerca de la persona, idea u objeto de representación, por parte del grupo social.
- La dimensión de actitud, es la toma de postura y las acciones que se ejercen en relación al objeto de representación a partir de la información obtenida.
- La dimensión de campo de representación, se realiza una ordenación y jerarquización interna de los elementos de representación (subconjunto de la representación) que le da una significancia específica y la rearticula con otras representaciones.

Dichas dimensiones, de acuerdo con Moscovici, se insertan en dos procesos de construcción de las representaciones sociales, procesos que son consecuencia de los efectos de la interacción cognitiva y social:

- 1) La objetivación: es la concretización de lo abstracto, los conceptos e ideas son transformadas en imágenes concretas. Por la vía de este proceso lo invisible

se convierte en perceptible. Jodelet (1986) reconoce tres fases del proceso de objetivación:

- La construcción selectiva, retener elementos que después serán libremente organizados. En esta fase se retiene sólo lo que es concordante con el sistema de valores del sujeto, es por ello que informaciones con igual contenido son procesadas de manera diferente en cada persona.
- El esquema figurativo, es un proceso de simplificación en el que las ideas abstractas se convierten en formas icónicas. El discurso se estructura y objetiva en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras. Se denomina *núcleo figurativo* a una imagen nuclear con forma gráfica que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar.
- La naturalización, es cuando la transformación de concepto en imagen abandona su estatus simbólico y se convierte en una realidad con existencia autónoma. A partir de la sustitución de conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se les aplican figuras naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos, dichas imágenes son las que en última instancia constituyen la realidad cotidiana. La naturalización de las imágenes sirve para categorizar nuevos elementos o situaciones de la realidad haciendo natural lo que en principio era abstracto.

2) El anclaje: posibilita que algo no familiar (extraño) sea incorporado dentro de nuestro sistema de categorías, permitiendo la comparación con aquello que se considera como miembro típico de esa categoría. Es categorizar (en el sentido de clasificar) y etiquetar (asignar un nombre). La representación social es un método de establecer relaciones entre categorías y etiquetas. Categorizar algún elemento de la realidad significa elegir un modelo entre los que se encuentran en la memoria y establecer una relación positiva o negativa con él.

Una categoría se entiende como una combinación idealizada de rasgos, a los que se ha unido un elemento de valor.

Una vez categorizadas las cosas, interviene el lenguaje para etiquetarlas, lo cual implica capacidades cognitivas y lingüísticas en el sujeto. Según Moñivas (1994) etiquetar produce algunos efectos: a) que el objeto de representación puede describirse, a la vez que atribuírsele intenciones, cualidades, etc., b) se puede distinguir de otros objetos a través de sus atributos y características, y c) hace partícipe al sujeto de una convicción, que es compartida y usada por otros.

En el proceso de anclaje se integra la representación al sistema de pensamiento pre-existente. No obstante, afirmó Araya (2002), la integración cognitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos como por la posición social de las personas y los grupos.

Según las perspectivas de estudio y los enfoques dados por diversos autores, se han encontrado diferentes funciones al concepto de representaciones sociales, Moscovici, citado por Zubieta (1997) planteó las siguientes:

- 1) Establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social
- 2) Permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, dotándolos de un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar de forma no ambigua varios aspectos del mundo y de su historia individual y grupal

Para Jean Claude Abric (2001) sus funciones son:

- 1) Permiten entender y explicar la realidad
- 2) Definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos
- 3) Guían los comportamientos y las prácticas

- 4) Justifican los comportamientos y las tomas de posición

Según Ibáñez (1988):

- 1) Juegan un papel importante en la comunicación social. Para que se lleve a cabo la comunicación es necesario compartir un código lingüístico y expresar posturas similares o diferentes ante un hecho, objeto o persona (factor en el que intervienen las representaciones sociales), como una medida de interacción entre los sujetos que permite la comunicación.
- 2) Integran elementos nuevos en el pensamiento social. Tal es el caso de la integración del conocimiento científico al conocimiento de sentido común
- 3) Configuran identidades y grupos. Poseer un repertorio común de representaciones sociales desempeña un papel importante en la configuración de la identidad grupal y en la formación de la conciencia de pertenencia grupal.
- 4) Generan tomas de postura. Orientan la acción ante el objeto representado.

Otra definición de funciones es la que hace Páez (1987):

- 1) Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, es decir, descontextualizar algunos rasgos de este discurso;
- 2) Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo;
- 3) Construir un nuevo “mini-modelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto;
- 4) El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos.

Sandoval (1997, citado por Araya, 2002) señala las siguientes funciones:

1. La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
2. La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
3. La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y la recreación de las representaciones sociales.
4. La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales.

La teoría de las relaciones sociales ha ido encontrando nuevas posibilidades de desarrollo conceptual en función de las aplicaciones que ha tenido en diferentes disciplinas y a sus respectivos objetos de conocimiento. Ante tal apertura y amplitud se integraron investigaciones basadas en esta perspectiva teórica. En el caso concreto de América Latina, María Auxiliadora Banchs (2000) ha estudiado ampliamente el devenir y evolución de la teoría, y distingue dos grandes ópticas como posibilidades en el estudio de las representaciones sociales:

- a) Estructural: se distingue por la búsqueda precisa del núcleo central de la representación, es decir, el estudio de la estructura de las representaciones sociales, cuyo precursor es Abric.
- b) Procesual: referente al proceso, al movimiento, a lo social y dinámico de la representación, a la parte constituyente de la representación.

Mientras que en el enfoque estructural lo primordial es la búsqueda de técnicas para aprehender el núcleo de la representación, en el enfoque procesual precisa de un abordaje de corte hermenéutico, entendiendo al ser humano como un productor de sentidos y enfatizando en las producciones simbólicas. Desde la óptica estructural las representaciones sociales se estructuran por su contenido –informaciones, actitudes-, y su organización –su estructura interna o campo de la representación-, estructura que tiene una jerarquía en la que se identifican el núcleo y elementos periféricos; lo importante en este caso no es la construcción social de la representación sino sus componentes internos o estructurales y las

jerarquías que se elaboran al interior. Por otra parte, en el enfoque procesual es precisamente el sentido social de la representación lo que interesa estudiar más que la representación en sí misma, la vinculación entre lo macro y lo micro; se busca reconocer los sentidos de la cultura de un grupo o de una comunidad inmersos en una sociedad y en la historia (Piña, 2004).

En términos metodológicos, la amplitud y apertura de la que se habló anteriormente, tiene una incidencia sustantiva cuando se tiene que decantar por una u otra estrategia metodológica. Si bien, el diseño metodológico debe ser pertinente a la perspectiva teórica planteada, esto no debe representar un límite para el uso de diferentes técnicas que permitan -a partir de la interpretación seria y completa de los datos-, tener una perspectiva más amplia sobre el fenómeno estudiado. No obstante, se debe tener precaución en no contravenir los planteamientos epistemológicos y teóricos que subyacen a cada técnica. Considerando los enfoques para los estudios de las representaciones sociales, Araya (2002), estableció algunas consideraciones preliminares al diseño metodológico:

En el enfoque procesual:

- El acceso al conocimiento de las representaciones sociales es por medio de un abordaje hermenéutico. Se visualiza al sujeto como productor de sentidos.
- Se centra en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje a través de los cuales los sujetos construyen la realidad.
- Privilegia dos formas de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; otra, la triangulación combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones con el propósito de dar mayor profundidad y amplitud al estudio.
- La naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía, refiere a un conocimiento de sentido común, versátil y diverso.

Enfoque estructural:

- El estudio se centra sobre los procesos y mecanismos de organización de los contenidos de las representaciones sociales.
- Se busca identificar estructuras representacionales.
- Las vías más comunes para acceder al conocimiento del objeto de estudio son técnicas correlacionales y análisis multivariado.

En el siguiente cuadro se resumen las técnicas de investigación más frecuentemente utilizadas para el estudio de las representaciones sociales :

Técnicas interrogativas	Entrevista	Encuentro cara a cara investigador/informante, con el propósito de comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como se expresan con sus propias palabras.
	Cuestionario	Conjunto de preguntas (cerradas o abiertas) sobre uno o más tópicos, buscando evitar en buena medida la dispersión en la información.
	Tablas inductoras	Serie de ilustraciones que se presentan a los sujetos, elaborados a partir de una pre-encuesta, donde se les pide que se expresen a partir de la tabla propuesta.
	Dibujos y soportes gráficos	Se produce un dibujo, los sujetos verbalizan a partir de los dibujos y se analiza cuantitativamente los elementos constituyentes de la producción gráfica.
Técnicas asociativas	Asociación libre	A partir de un término inductor se les pide a los sujetos que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que les lleguen a la mente. En su dimensión proyectiva esta técnica supone un acceso más rápido a los elementos del universo semántico que las entrevistas.
	Cartas asociativas	Por la vía de la asociación libre se pide producir términos a partir del término inductor, posteriormente formar series de asociaciones con los términos generados y el inductor, para identificar lazos significativos entre elementos del corpus.
Métodos de identificación de la organización y de la estructura de una representación⁴	Técnicas de identificación de lazos entre elementos de la representación	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de pares de palabras • Comparación pareada • Constitución de conjunto de términos
	Técnicas de	<ul style="list-style-type: none"> • Los tris jerarquizados sucesivos

⁴ “Tienen como propósito fundamental el aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos, evitando la utilización de taxonomías artificiales, creadas por los investigadores para explicar la organización de la información a nivel de memoria semántica, intentando así, consolidarse como una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado psicológico, y con esto, al estudio del conocimiento” (Valdez, 2005).

	jerarquización de los ítems	<ul style="list-style-type: none"> • Las elecciones sucesivas por bloques
	Técnicas de control de la centralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de cuestionamiento del núcleo central • Técnica de inducción por guión ambiguo • Técnica de los esquema cognitivos base

Cuadro 1. Técnicas utilizadas en el estudio de representaciones sociales. (Elaboración propia a partir de los textos de Moñivas, 1994; Vera, 2005; Abric, 2001, Piña, 2004; Araya 2002; Banchs, 2000)

Para Vera (2005:494) en la gama de herramientas metodológicas “destacan las redes semánticas por que son un medio para conocer el significado de un grupo con alto grado de precisión y son útiles para conocer el núcleo estructurante de una representación”, a decir del autor, son un buen dispositivo para mostrar la composición del núcleo y aportan información sobre la organización del conocimiento que un grupo social tiene sobre un concepto determinado. Por su parte la entrevista⁵ para autores como Abric (2001) y Moscovici (1979), es un instrumento indispensable en los estudios de representaciones sociales, en tanto se enfoca a conocer el discurso de los sujetos, ya que es en el discurso donde se plasman las representaciones. Se hace mención de estas dos técnicas ya que son las que se consideran más acordes a los propósitos de esta investigación. En este mismo capítulo se abundará en ellas no sólo en su parte instrumental sino en sus presupuestos teóricos y epistemológicos en concordancia con el marco teórico referido para esta tesis.

2.2. Las redes semánticas naturales: una aproximación al problema del significado

Szalay y Bryson (1974) plantearon que el significado como organización cognitiva compuesta de elementos afectivos y de conocimiento crean un código subjetivo de reacción, el cual refleja la imagen del universo que tiene una persona y su cultura

⁵ La entrevista para ser considerada como método de investigación (Taylor y Bogdam, 1986) y no sólo como herramienta metodológica de recogida de datos, requiere estar aparejada de una técnica pertinente para el análisis del texto (información). Los más utilizados son: El análisis de contenido cuantitativo o cualitativo (perspectiva clásica), análisis argumentativo del discurso, análisis de procedencia de la información, análisis gráfico de significantes, Grounded Theory (traducido comúnmente como Teoría Fundamentada).

subjetiva; es un código de información relativo a un objeto en particular, el cual depende de una base social consensuada.

Según Valdez (2005) el significado se ha definido y explicado desde diferentes posturas teóricas: como un condicionamiento, disposición de los organismos, elemento de mediación, un elemento subjetivo, psicológico, etc.), sin embargo, la función de mediación que tiene y los procesos que intervienen en ésta, son una de las tareas de mayor complejidad. El mayor obstáculo al que se enfrentan los estudiosos del tema es encontrar la mejor manera para obtener información referente al significado en sí mismo, es decir las dificultades mayores se encuentran a nivel metodológico.

La base del significado es la memoria semántica, la cual trabaja con el lenguaje, los conceptos y los significados. Tulving (1972) propuso que hay dos tipos de memoria que se ubican en la memoria a largo plazo⁶: la semántica y la episódica. La memoria semántica recibe y almacena información acerca de datos temporales que se dan entre los eventos; es necesaria para el uso del lenguaje, organiza conocimiento acerca de las palabras y para manejar símbolos, conceptos y relaciones. Rumelhat y Norman citados por Vera (2005), explican las formas de organización del significado de los conceptos bajo las siguientes premisas: a) la existencia de grupos o “sets” de símbolos asociados entre sí de forma simple; b) la existencia de una estructura específica de relaciones asociativas entre los elementos del grupo; c) la estructura organizada a través de niveles jerárquicos. La memoria semántica se define como el conocimiento permanente sobre el significado de los conceptos y normas de utilización de estos, o bien como un sistema de representación organizada de la información que incluye el significado de las palabras que se utilizan, lo cual se constituye como el conocimiento del mundo que tiene cada sujeto. Vera, Pimentel, Batista (2005b) plantearon que los significados no permanecen estáticos, son susceptibles al cambio, son dinámicos,

⁶ Según Hilgard y Bower (1989), contiene conocimiento senso-perceptual, procesal, motor y proposicional; es activa porque implica selección, organización y consolidación de materiales de información de acuerdo a sus cualidades abstractas o sus significados.

y pueden ser modificados por procesos de identidad y aculturación, que le permiten al individuo ajustarse a los grupos de pertenencia y a sus referentes sociales.

Los siguientes son algunos de los métodos más usados para evaluar el significado (Valdez, 2005):

- **Índices fisiológicos:** en este tipo de trabajos realizados por Maz y Jacobson en los años 30 del siglo pasado, se intentó medir el significado a través del registro de potencialidades de acción en la musculatura estriada, las respuestas glandulares y psicogalvánicas de la piel, después de la presentación del algún estímulo. Se buscaba alguna relación entre las ideas y la actividad motora.
- **Generalización semántica:** los experimentos hechos por Kapustnik y Smolenskaya trataron de observar la relación semántica dada entre dos tipos de estímulo diferentes, pero relacionados a la vez. Se condicionaba a los sujetos para que emitieran una respuesta ante un cierto tipo de estímulos; después se hacían pruebas para estimar la generalización de la respuesta a signos verbales que representaban el estímulo original. En este tipo de estudios es probable que la relación se dé por características asociativas más que por características semánticas.
- **Asociaciones libres:** como técnica de obtención de información fueron implementadas por Galton, quien experimentando consigo mismo, al hacer asociaciones libres con 75 palabras-estímulo, encontró que el procedimiento era adecuado para la obtención de información, aunque peligroso porque permitía conocer demasiado respecto al modo de pensar y sentir de los individuos. La técnica ha tenido aplicación de carácter clínico en la práctica terapéutica, donde se les pide a los sujetos respondan a una palabra estímulo, con lo primero que les llegue a la mente. Se han realizado estudios (Szalay y Bryson, 1974) para intentar evaluar el significado psicológico y se han conformado mapas cognitivos que han permitido explicar algunos significados y algunos elementos propios de la cultura subjetiva de los sujetos. Sin embargo

la técnica aunque muy difundida acusa algunas limitaciones, como la asociación fonética y la asociación de conceptos, que no tienen relación semántica con la palabra estímulo, no han permitido dar una explicación suficiente en torno al significado.

- Diferencial semántico: técnica diseñada a mediados del siglo XX por Charles E. Osgood, con el fin de medir el significado connotativo de las palabras y para diferencias en el significado de un concepto respecto a otro, de ahí el nombre de diferencial semántico. Consiste en describir el significado de las palabras (significado subjetivo), a partir de las palabras presentadas en bloques de escalas. Las escalas están marcadas por adjetivos polares y están divididas en siete unidades que van del máximo, pasando por el mediano o neutral, hasta lo mínimo. Los sujetos marcan alguno de los puntos y con eso indican lo que significa la palabra evaluada. Se realizan análisis factoriales para ver cómo se agrupan las respuestas dadas por los sujetos, y de esta manera poder explicar el significado de las palabras. Los límites de esta técnica radican en que sólo mide el significado connotativo de los conceptos; el diferencial semántico más que medir significado mide actitudes.

El abordaje del conocimiento del significado ha encontrado en las redes semánticas naturales una posibilidad para su estudio, sobre todo cuando se trata de indagar en grupos de personas que presentan características socio-culturales relativamente similares y espacios de desarrollo y acción comunes. Esta técnica encuentra sus antecedentes en modelos de redes semánticas utilizadas en los estudios de los procesos cognitivos y la forma en que se estructura la información aprendida, muchos de estos modelos hacían uso de computadoras para simular los procesos de organización cognitiva. Para este tipo de modelos la información almacenada está organizada en forma de redes, en las cuales las palabras, eventos o representaciones, forman relaciones que en conjunto producen significados. Bueno y Frenck-Mestre citados por Vivas (2004) distinguieron cuatro modelos sustentados en el concepto de red semántica:

- 1) La teoría extendida de propagación de la activación (Collins y Loftus, 1975), modelo reticular de búsqueda y comprensión de la memoria humana; la búsqueda es vista como una propagación de la activación desde dos o más nodos conceptuales hasta su intersección.
- 2) La teoría de la clave compuesta (Ratcliff y McKoon, 1988), es un método alternativo en el que sugieren que cuando dos palabras son presentadas sucesivamente en forma muy rápida su combinación crea una *clave compuesta* que es usada para comparar con otras combinaciones anteriormente almacenadas en la memoria a largo plazo.
- 3) Los modelos conexionistas distribuidos (Plaut, 1995; McRae y Boisvert, 1988), proponen la organización de la memoria como una red neuronal cuyo funcionamiento es distribuido y en paralelo, donde los conceptos no son representados como una unidad simbólica sino como un patrón de activación específico de un gran número de unidades de proceso.
- 4) Los modelos basados en la co-ocurrencia de ítems lexicales (Lund, Burgess y Atchley, 1995; Burgess y Lund, 2000), se basan en la coexistencia de términos lexicales en un corpus de texto. Se dice que dos términos lexicales co-ocurren cuando aparecen juntos en una cadena de 10 términos. Con los valores de co-ocurrencia de cada término se genera una matriz sobre la que se calculan los vectores semánticos para cada término y se identifican las similitudes semánticas y se establece la distancia semántica entre ellos.

En México, Figueroa, González y Solís (1981) proponen que el estudio de las redes semánticas se debería trabajar con las estructuras generadas por los sujetos. Surge como una alternativa de evaluación del significado, a partir de los modelos que se habían desarrollado para explicar la forma en que se organiza la información en torno a la memoria semántica. El modelo de redes semánticas naturales es una respuesta a la necesidad de abordar el estudio del significado directamente en humanos y no solamente a través de procesos computarizados; intenta dar una explicación del problema que hay acerca de las relaciones que se dan entre los nodos conceptuales que determinan la estructura de la red

semántica. Para los autores, es necesario que se retomen algunos elementos básicos de las redes semánticas: primero, debe haber alguna organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red, en donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales en conjunto, dan el significado de un concepto. Significado que a su vez está dado por un proceso reconstructivo de información en la memoria, que permite observar cuál es el conocimiento que se tiene de un concepto. Segundo, debe entenderse que los elementos que componen una red se encuentran separados en alguna forma que incluso, permita hacer predicciones, esto es la distancia semántica. No todos los conceptos obtenidos como definidores de un concepto, serán igual de importantes para definir al concepto central o nodo.

La técnica se compone de dos instrucciones básicas: 1. Se pide a los sujetos que generen una lista de palabras que definan (definidoras) el concepto (palabra-estímulo) y 2. Que jerarquicen cada una de las palabras definidoras, es decir les asignan un peso (valor semántico) partiendo de la importancia que los sujetos atribuyen a cada una de las palabras definidoras del nodo. De esta manera se logra obtener una red representativa de la organización y la distancia que tiene la información en la memoria semántica y con ello el significado de un concepto (Valdez, 1991).

Los conceptos que se obtienen de los sujetos a partir del uso de redes semánticas naturales pueden ser de muy diversa naturaleza; la información que se obtiene no se refiere únicamente a los objetos concretos, sino que contiene también eventos, relaciones lógicas, de tiempo, afectivas, etc., que permiten tener idea de la representación que se tiene de la información en la memoria, que hace referencia al significado que tiene un concepto en particular. De esta manera, la red semántica natural de un concepto es el conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que le permite a los sujetos tener un plan de acción, así como de evaluación subjetivos de los eventos, acciones u objetos (Valdez, 2005). La técnica de redes semánticas, ofrece un medio empírico

de acceso a la organización cognitiva del conocimiento, puede proporcionar datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes, además indica como la información fue percibida individualmente en el curso de la composición del aprendizaje social.

Figuroa (1981), propuso nueve puntos como lineamientos teóricos generales para los modelos de redes semánticas naturales que permiten explicar con claridad el fenómeno del significado:

1. La técnica de estudio debe ser completamente empírica.
2. En la cuantificación de datos se debe poder especificar la distancia semántica por medio de un análisis factorial.
3. Las redes semánticas deber ser jerárquicas.
4. Debe ser posible estudiar el desarrollo de las redes a partir de estudios con niños.
5. Los conceptos pueden ser definidos y ser definidores al mismo tiempo.
6. Evitar el uso de taxonomías y modelos de inteligencia artificial para estudiar las redes generadas por los sujetos.
7. Se debe postular un modelo multidimensional, tomado en cuenta el transcurso del tiempo.
8. Emplear análisis de múltiples variables.
9. Interpretar teóricamente los datos experimentales, a fin de integrar a otros procesos de manipulación de información la idea de redes semánticas.

Los trabajos realizados en México utilizando redes semánticas naturales fueron agrupados por Valdez (2005) en cuatro grandes áreas:

- a) *Procesos de representación*: en esta área se ha intentado clarificar el papel de las definiciones de conceptos en la codificación de la información (Figuroa, 1980; Figuroa, González y Solís, 1981); el rol de los diferentes conectivos lingüísticos que relacionan a las palabras definidoras (Bravo, Sarmiento, García y Acosta, 1984); el papel de los mecanismos asociativos en la red

semántica (Bravo, Sarmiento, García y Acosta, 1984; Figueroa, González y Solís, 1981) y la importancia de algunos parámetros en la elaboración de una red natural (Figueroa y Carrazco, 1982; Figueroa, Meraz, Hernández, Cortés y Gutiérrez, 1981).

- b) *Formalización del modelo*: uno de los primeros intentos de formalizar el modelo de redes semánticas naturales fue el de Olmos y Lechuga (1985), que pretendieron parametrizar los valores; Figueroa y Vargas (1985), intentaron incluir las redes semánticas naturales dentro de un modelo de análisis a través de la lógica de grupos. En el mismo sentido, Bravo, Sarmiento, García y Acosta (1984), estudiaron el formato representacional de los nodos y sus relaciones, a partir de un análisis de la estructura y funciones lógico-sintácticas del lenguaje.
- c) *Aplicaciones en psicología social*: esta es una de las áreas que mayor interés y crecimiento ha registrado en los últimos años. Al respecto, se han realizado estudios sobre una gran diversidad de figuras o conceptos muy propios de la vida social, que han mostrado tener una fuerte influencia en la vida de los mexicanos en particular. Así se han ido investigando los significados psicológicos de familia (Andrade, 1994, 1996; Camacho y Andrade, 1992; Mora, González, Vaugier y Jiménez, 1994); de corrupción (Avendaño y Ferreira, 1996); de alcoholismo (Monroy, Avendaño y Lara, 1992); de unión libre (Escamilla, 1996); de asertividad, abnegación y agresión (Flores, Díaz-Loving, Guzmán, Bárcenas y Godoy, 1992); de amigo (González, Jiménez, Gómez, Berenzon y Mora, 1994); del psicólogo (García y Andrade, 1994); del héroe (Meraz, Ramírez y Gori, 1991); del ciudadano (Sanders y Ferreira, 1996); de los partidos de oposición, sindicatos y gobierno (Reyes y Ferreira, 1992); y acerca del mexicano real e ideal (Valdez, González y Posadas, 1996); entre otros.
- d) *Aplicación a la educación y evaluación curricular*: en esta área se han desarrollado diferentes evaluaciones de los conceptos que los estudiantes tienen sobre alguna disciplina en particular, destacándose: la comparación de los conceptos fundamentales de física de expertos y novatos (Figueroa, González y Solís, 1981b); el estudio evolutivo de los conceptos de física en

estudiantes preparatorianos y universitarios (Bravo, Romero y Vargas, 1989) entre otros. Así mismo, Sarmiento (1995) desarrolló toda una propuesta para la comprensión de la lectura, a partir del uso de la técnica de redes semánticas.

Ya en fechas más recientes, también en el ámbito educativo, García y Jiménez (1996) realizaron una investigación en la que evaluaron la representación y organización conceptual de los estudiantes de bachillerato sobre los conceptos de presión y flotación; encontraron que las redes semánticas por los alumnos del área físico-matemática son similares a las producidas por los expertos. Varela, Micu, González y Ponce de León (2000) abordaron como objeto de estudio, el concepto de enseñanza en un grupo de profesores, entre los hallazgos está el hecho de que los profesores dan mayor importancia al método y al uso de técnicas didácticas que a la afectividad y las relaciones personales. Tejada (2003) investigó por medio de redes semánticas naturales el significado de la tutoría académica en estudiantes de licenciatura, encontrando coincidencias entre la estructura del concepto estudiado y el programa tutorial de la ANUIES. Zermeño, Arellano y Ramírez (2005) realizan un estudio para conocer los significados psicológicos que los jóvenes tienen sobre las tecnologías de la información y la comunicación, sus expectativas de vida el vínculo entre ambas; las autoras parten del planteamiento de que las TIC son necesarias para integrarse a la sociedad de la información de una manera proactiva, generativa y creativa. Navarro y Ramírez (2006) realizan un estudio de caso en una escuela de nivel secundaria sobre el significado del cuidado ambiental; encuentran que es necesario que los procesos de enseñanza-aprendizaje favorezcan la educación ambiental, y se procure una educación para la vida en la que el alumno sea participe e interacciones con la realidad del medio ambiente. Cabalín y Navarro (2008) realizaron un estudio cualitativo para conocer el concepto “buen profesor universitario” que tienen los estudiantes en una universidad chilena; encontraron que los estudiantes valoran principalmente el desarrollo de competencias genéricas y actitudes personales que se relacionan con el deber ser y saber convivir del profesorado.

El valor de las redes semánticas naturales reside en que las taxonomías obtenidas son generadas de manera directa de la memoria semántica del sujeto, y el orden otorgado va de acuerdo a su escala de valores y percepciones. El individuo busca en su memoria y selecciona las palabras que asume más relacionadas cuando se le piden las definidoras a la palabra estímulo; dicha elección es el resultado de un proceso subjetivo de representarse al mundo (o a una parte del mundo referida a la palabra estímulo). El investigador no interviene en el proceso de búsqueda y selección de las palabras definidoras, esto le da a la técnica un carácter natural y abierto, además de ser cualitativa en tanto lo que se obtiene son palabras en lenguaje natural (Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005).

Las redes semánticas buscan superar los límites que otras técnicas han mostrado en el estudio del significado. Por ejemplo, el diferencial semántico da acceso al significado connotativo (afectivo) de los conceptos, pero no da acceso al significado denotativo (objetivo) de éstos; en las redes semánticas no se presenta ese problema puesto que los conceptos dados solamente están limitados por la capacidad de los sujetos. Los conceptos relacionados con el concepto central, pueden ser de cualquier índole y si partimos de que el significado es una reconstrucción de la información en memoria y que las redes semánticas proporcionan dicha información, entonces los datos que se obtienen se refieren directamente al significado de la palabra que está siendo definida por los sujetos (Valdez, 2005).

2.3. El análisis del discurso

La perspectiva teórica para el abordaje del problema de investigación –las representaciones sociales- hace posible desde sus dimensiones procesual y estructural, la amalgama de elementos metodológicos para cumplir su propósito. El análisis del discurso, además de elementos metodológicos de análisis social provee de una postura epistemológica, la cual proviene del rompimiento con la visión cartesiana de que el lenguaje tan sólo constituye un instrumento para

manifestar nuestras ideas, un vehículo para exteriorizarlas y hacerlas “visibles” para los demás. Se ha dado el nombre de giro lingüístico, al movimiento de cambios progresivos en la concepción del lenguaje y de sus funciones; Wittgenstein y su *Tractatus* nos hace ver que el lenguaje no es un simple ropaje para vestir nuestro pensamiento sino que es, la condición misma de nuestro pensamiento. Austin (1971) en su teoría de los actos del habla, asigna al lenguaje propiedades performativas, es decir, se concibe como un instrumento para “hacer cosas”. No sólo construye pensamiento, sino que además construye realidades. Austin inaugura así la tradición pragmática del análisis del discurso.

El análisis de los textos captados por la vía de las entrevistas semiestructuradas, se llevó a cabo por medio del análisis de discurso. Retomo algunos planteamientos de Van Dijk (2002) respecto a su posición ante la relación discurso y sociedad; para el autor holandés existe un área de esta relación que puede llamarse “representativa” o, “indexical”, en el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad. Respecto al discurso y su función en la sociedad dice:

Muchas dimensiones de la sociedad se construyen, por lo menos parcialmente, con el discurso, como la política, el derecho, la educación o la burocracia. Yo no creo que todo se construye con, o depende, del discurso en la sociedad, pero sí creo que el discurso tiene un papel fundamental. No solamente como acto en la interacción, o como constitutivo de las organizaciones o de las relaciones sociales entre grupos, sino también por el papel crucial del discurso en la expresión y la (re)producción de las cogniciones sociales, como los conocimientos, ideologías, normas y los valores que compartimos como miembros de grupos, y que en su turno regulan y controlan los actos y interacciones. Por lo tanto, la relación entre discurso y sociedad no es directa, sino mediada por la cognición compartida de los miembros sociales. Van Dijk (2002)

Para el caso del estudio en la UPN, se busca reconstruir y analizar el discurso de los profesores sobre un tema polémico (modelos educativos basados en competencias), y mostrar las cogniciones que se han generado en un círculo académico sobre una actividad de la vida cotidiana de los miembros de una comunidad, mostrar las representaciones sociales que se (re)producen, -mismas que median la interacción profesor/profesor, profesor/alumno, profesor/institución-, es decir, que norman la acción social en el campo institucional.

De acuerdo con Luisa Martín Rojo (1996) los discursos no reflejan la realidad, sino que construyen, mantienen y refuerzan interpretaciones de esa realidad, construyen representaciones de la realidad de las prácticas sociales de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen. Es interés de esta investigación conocer el sentido de la acción social **práctica docente**, por tanto, el análisis de los discursos de los profesores es una fuente de conocimiento valiosa para tal fin. Para la autora los distintos enfoques del análisis del discurso buscan conocer cómo a través de estrategias discursivas se encarna en el discurso los puntos de vista, las actitudes y valores y los objetivos de enunciación/interacción del locutor; para el caso particular de estudio, se busca mostrar tales estrategias discursivas respecto a los modelos educativos basados en competencias profesionales, puestas en juego por los profesores de la UPN.

Se considera pertinente para la fase de análisis de la información, la utilización del análisis del discurso, entendiéndola como práctica tridimensional (Martín Rojo, 1996) que emprende el estudio de cualquier discurso, simultáneamente: en tanto que texto, como el producto oral o escrito de una producción discursiva; en tanto que práctica discursiva que se inserta en una situación social determinada; y como ejemplo de práctica social que estructura áreas de conocimiento, que construye o conforma prácticas, entidades y relaciones. Esta técnica permitirá analizar los discursos de los profesores, en la perspectiva del carácter generador del discurso, que instituye, ordena y organiza la interpretación de los acontecimientos y de la sociedad (trabajo docente en un modelo de competencias en la UPN) y que incorpora opiniones, valores e ideologías, pero además provoca desigualdad en los sujetos sociales.

El diseño metodológico de la investigación contempla el análisis del discurso y su relación con el contexto en el que se produce (indexicabilidad); las construcciones discursivas de los profesores de la UPN se analizarán como expresiones de sus estados cognitivos subyacentes y se examinan en el contexto de su ocurrencia.

Con los resultados del análisis discursivo de los textos (entrevistas), se pretende construir una base de análisis lo suficientemente sólida para mostrar la composición de las representaciones sociales de los profesores y sus procesos de producción, y cómo éstas inciden en y son incididas por el contexto de formación discursiva en el que se producen. Subyacente al planteamiento teórico y metodológico de la investigación, y desde la perspectiva propuesta por Michael Foucault (1978), retomamos la concepción del discurso como práctica social, como el conjunto de reglas anónimas -históricamente construidas, determinadas en tiempo y delimitadas en espacio- que definen las condiciones que posibilitan cualquier enunciación en un período de tiempo concreto y en comunidades específicas.

Son varias las perspectivas del análisis del discurso, y cada una propone elementos técnicos particulares para cumplir sus propósitos. Para el caso de esta investigación, considerando que el marco teórico de referencia para el acceso a las cogniciones los sujetos, son los planteamientos de la teoría de las representaciones sociales, técnicamente nos apegaremos a la propuesta del análisis argumentativo (Galindo, 1998; Gutiérrez, 2003). Para Gutiérrez (2003) el discurso se presenta como un conjunto de argumentos y pruebas, destinados a esquematizar o teatralizar de una cierta manera al ser y al deber ser políticos; se entiende al discurso como una práctica social, por lo que no cumple con el propósito de los sistemas formales (construcción de modelos universales que delimitan lo verdadero y lo falso en relación con la realidad) sino sigue una lógica natural cuyo objeto son los diversos procedimientos y operaciones que siguen los sujetos participantes en un intercambio discursivo, y que vistos a la luz de los referentes teóricos, mostraran las representaciones sociales que se formulan acerca de un tema específico.

...esta propuesta (análisis argumentativo del discurso) permite tener una visión general y coherente de lo que habla el discurso; posibilita reconstruir la forma en que el orador utiliza el lenguaje, y ligar esto a la posición del hablante acerca de un tema a una serie de temas, posición que refleja de manera directa, indirecta o, incluso disfrazada, la ubicación del hablante en un formación social determinada. (Gutiérrez, 2003:46)

Metodológicamente, el análisis argumentativo del discurso, hace permanente referencia al sistema de categorías de análisis definido para el objeto de estudio y precisa de un proceso relacional con los elementos constitutivos del contexto de producción del discurso y con los elementos históricos que conformaron el campo. Lo anterior implica que en la argumentación se distinguen no sólo elementos que se originan en hechos observables, sino otros que provienen de los valores, de las creencias, de una ideología, componentes presentes en la historia encarnada en campos y en cuerpos. Calsamiglia (1999) citado en Gutiérrez (2003) distinguió algunas características de la argumentación:

- 1) *Objeto*: cualquier tema susceptible de ser abordado de diferentes formas y por diversas vías.
- 2) *Locutor*: quien manifiesta una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de postura. Expone su opinión a través de expresiones modalizadas y axiológicas.
- 3) *Carácter*: polémico, enfáticamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o una persona). Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados.
- 4) *Objetivo*: provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, acerca de una forma de ver el tema en cuestión.
- 5) *Validez*: local, que se dirige a un interlocutor particular en una situación específica.

El procedimiento para llevar a cabo un análisis argumentativo de los discursos, según Castañeda (2008), consiste en:

- a) Producir los textos. Transcripción literal del discurso captado para cada caso.

- b) Identificación del consenso. Análisis que se propone encontrar los puntos de argumentación comunes entre los sujetos.
- c) Identificación de objetos y predicados. Elementos temáticos particulares relacionados con las categorías y los juicios lógicos que se producen en torno a estos, y que dan forma al discurso enunciado.
- d) Construcción de un mapa de representación que evidencie la relaciones entre los objetos.

La alineación de los elementos técnicos de análisis con los objetivos de la investigación es un proceso permanente, mismo que deja manifiesto, al ser un proceso analítico discriminativo, la subjetividad del investigador, materializada en las valoraciones que hace de los elementos discursivos de los locutores.

CAPÍTULO 3

EL CAMPO DE PRODUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: EL NUEVO CONTEXTO DE LA UPN

Cuando Pierre Bourdieu explica la acción social en su obra *Sociología y cultura*, define *habitus*, como las disposiciones adquiridas, las formas duraderas de ser o de actuar, que encarnan en cuerpos (Bourdieu, 1990). En ese orden de ideas, comprender las prácticas educativas de los profesores de la UPN, exige conocer los *habitus* que despliegan. Son dichas disposiciones duraderas, las que generan las prácticas docentes y además le asignan elementos particulares que las diferencian de otras. La acción social, se desarrolla en un contexto específico, donde se imponen límites, reglas y normas que lo caracterizan y distinguen. Bourdieu, utiliza el concepto *campo*, para nominar al espacio en donde operan los *habitus*. Cada *campo* posee una estructura, y esta influye y se ve influenciada por las acciones de los sujetos. Las relaciones entre los sujetos que encarnan *habitus* y las condiciones y estructuraciones particulares del *campo*, constituyen un *juego* que los actores juegan y que éste a su vez, impacta en las propias estructuras del campo. Otro elemento que el sociólogo francés ofrece, para explicar la acción, es *illusio*: la inversión que realizan los sujetos para implicarse en el *juego*, es decir, todo lo que se pone en juego, lo que se “apuesta” bajo las estructuras de un determinado *campo*.

Si se ha dicho anteriormente que un elemento que orienta la acción son las representaciones sociales, que es el objeto de este estudio, resulta imprescindible –de acuerdo con el sociólogo francés- reconocer el *campo* en donde se producen los sentidos y significados sobre el objeto representacional (modelos educativos basados en competencias); incluso, desde la perspectiva discursiva de las representaciones sociales, el propio Bourdieu (2001) afirma que el discurso (forma de expresión de las representaciones) sólo adquiere sentido si se le relaciona, por una parte con las condiciones sociales de su producción y por otra con el mercado en el que ha sido recibido. Es decir, se requiere configurar una superficie de

análisis sostenida en el conocimiento y la explicitación de las condiciones histórico-culturales que dan forma al *campo* UPN, mismas que a su vez modifican y se ven modificadas por las representaciones que los sujetos que cohabitan dicho *campo*, tiene sobre éste y sobre los elementos que en él se despliegan.

3.1. Contexto histórico de la UPN⁷

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) nació el 29 de agosto de 1978, como respuesta a añejas demandas del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), para la creación de una institución que se encargara de la profesionalización y actualización del magisterio en servicio (SEP, 1978).

Los antecedentes de UPN se remontan a 1970, cuando en la II Conferencia Nacional de Educación del SNTE, celebrada en Oaxtepec, se propone la creación de una Universidad Pedagógica que orientara su proyecto educativo a la profesionalización del magisterio. Es en 1975 cuando se retoma la demanda sindical, aprovechando el momento coyuntural de las campañas para presidente de la república, en un evento en la Escuela Normal de Maestros del Estado de Jalisco y posteriormente en la Escuela “Rafael Dondé” de la Ciudad de México la dirigencia sindical plantea la petición al candidato José López Portillo. En ese mismo año se encomienda al profesor Víctor Hugo Bolaños la elaboración de una ponencia sobre la Universidad Pedagógica para presentarla de manera formal al Lic. López Portillo, él expresa su apoyo al proyecto. El profesor Carlos Jonguitud Barrios, entonces secretario general del SNTE, externa en Los Pinos al presidente de la república, Luis Echeverría Álvarez la necesidad de crear la Universidad, en 1976 en la ceremonia del 15 de mayo. A partir de ese momento se celebran foros en los que se analiza la factibilidad del proyecto. Es en enero de 1977 en el marco del XI Congreso Nacional Ordinario del SNTE celebrado en Guanajuato, cuando

⁷ Síntesis apoyada en los textos de Moreno (2007) y en la Antología Temática “Los grandes momentos del normalismo en México” editada por la SEP (1987); además de datos recabados en entrevistas informales con profesores fundadores de la UPN y la de la Unidad Querétaro.

se anuncia oficialmente la creación de la UPN. Se integra la comisión SEP-SNTE que inicia y da forma al proyecto creador de la Universidad; Porfirio Muñoz Ledo, secretario de educación del gobierno federal que para ese año encabezaba José López Portillo remite al Congreso de la Unión la iniciativa de creación, bajo la premisa de que la UPN no sustituye a las escuelas normales, sino que se plantea como una Universidad del Estado dependiente de la SEP, para atender las necesidades del magisterio de acceder a licenciaturas (en ese tiempo de las escuelas normales se egresaba con el título de *profesor*, equivalente a un nivel técnico profesional), maestrías y doctorados.

Reacciones encontradas se manifestaron por parte de los profesores del sistema de educación básica: por una parte aquellos quienes rechazaban la propuesta calificándola de elitista ya que según su apreciación la oferta académica de la UPN es factible llevarse a cabo en las escuelas normales; otro sector manifestó su apoyo al proyecto incluso por la vía de manifestaciones multitudinarias, esgrimiendo que la creación de la Universidad es la máxima conquista del SNTE. A finales de 1977 renuncia Porfirio Muñoz Ledo y se nombra a Fernando Solana Morales como Secretario de Educación, él sostuvo que la UPN sería uno de los centros de investigación y docencia de más alto rango académico en México, y al tiempo debería constituirse como *guía* del sistema educativo y constituirse como la mejor alternativa educacional para la formación de los maestros. El 25 de agosto de 1978 se decreta la creación de la UPN, publicándose el decreto en el Diario Oficial de la Federación el día 29 del mismo mes. Se nombra al profesor Moisés Jiménez Alarcón, rector de la UPN, quien a finales de 1978 da a conocer el proyecto académico de la Universidad. En dicho proyecto, se destaca la *absorción* de las licenciaturas de mejoramiento profesional que ofrecía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) y la probable creación de unidades regionales. El 12 de marzo de 1979, la UPN inicia labores docentes con una oferta académica a nivel licenciatura, con 5 programas: sociología de la educación, pedagogía, psicología de la educación, administración educativa y educación básica; la matrícula inicial fue de 2200 estudiantes. El 23 de

abril de 1979 se inicia la oferta de estudios de posgrado a nivel maestría con dos especializaciones: administración escolar y planeación educativa, y 950 alumnos matriculados. Estas actividades se llevan a cabo en la sede central de la Universidad -la Unidad Ajusco- cuya construcción concluyó en 1982, y la modalidad de estudio es de tipo escolarizado.

De acuerdo a lo establecido en el decreto de creación, la UPN se constituye por diversos órganos para el desarrollo de su labor educativa: la Rectoría, el Consejo Académico, la Secretaría Académica, la Secretaría Administrativa, el Consejo Técnico, la áreas de Docencia, Investigación, Difusión y Extensión Universitaria, Biblioteca y Apoyo Académico. A través de las diferentes áreas se pretende llevar a cabo actividades docentes, investigación y difusión de conocimientos relacionados con la educación:

ARTÍCULO 1o.- Se crea la Universidad Pedagógica Nacional como institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.

ARTÍCULO 2o.- La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

ARTÍCULO 3o.- Las Funciones que realizará la Universidad Pedagógica Nacional deberán guardar entre si relación permanente de armonía y equilibrio de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, y serán las siguientes:

I.- Docencia de tipo superior;

II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y

III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

(SEP, 1978)

En términos generales, la descripción anterior ilustra el estado inicial en que la UPN, se insertó en el sistema educativo en México y a la vez se hace presente como parte de un proyecto político de Estado. Kovacs (1983) planteó que la creación de la UPN, implica no la “planificación racional” de un “instrumento neutro”, para iniciar una reforma académica del país, sino una serie de negociaciones al rededor de varios proyectos defendidos por los diferentes grupos organizados del magisterio y por diversas facciones en el interior de la SEP.

Los programas académicos de profesionalización del magisterio que se ofrecían en la UPN en el momento de su creación a nivel nacional, precisaban un perfil de alumno muy particular: en su calidad de programas abiertos en primera instancia y después semiescolarizados se consideraba complementar el proceso educativo a partir de la práctica docente propia de cada estudiante. Ellos eran maestros en servicio de niveles preescolar y primaria cuya formación inicial era de profesor normalista. Es importante hacer notar que no fue hasta la década de los 90 que la estructura magisterial contaría con un programa de estímulos salariales que compensara la precariedad en los ingresos de los profesores; es así que el proyecto de la UPN, -según palabras de Carlos Muñoz Izquierdo (citado en SEP, 1987)- debe aceptar el reto de conciliar dos objetivos que se presentan antagónicos: el contribuir a mejorar la calidad de la educación que reciben clases mayoritarias de nuestra sociedad y el de satisfacer las legítimas aspiraciones de movilidad social y superación académica expresadas por el magisterio.

En 1979 empezaron los trabajos de creación de unidades académicas en todos los estados de la república, para ampliar los servicios de cobertura de la Universidad, inicialmente eran 64 unidades. Éstas atendían primeramente a profesores de educación básica adscritos a la licenciatura que ofrecía la DGCMMPM (Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan '75) principalmente para asesorarlos en la culminación de sus estudios así como en su titulación. Las unidades UPN, ofertaban a partir de su creación la Licenciatura en Educación Básica Plan '79 (LEB '79), programa académico que formaba parte del proyecto académico de la Universidad perteneciente a la modalidad de sistemas abiertos -Sistema de Educación a Distancia, SEAD- cuya repercusión fue tal que en 1983, este sistema matriculaba al 96% del alumnado de la UPN. En ese mismo año las unidades UPN ya sumaban 74 y se daba atención a 128 000 estudiantes, lo que representaba el 18% del magisterio en servicio.

A nivel del diseño curricular, la LEB '79 precisaba de ciertas premisas para el trabajo académico: autodidactismo, participación activa, autoevaluación. Además

la licenciatura ofrecía diversos servicios académicos: paquetes didácticos (antologías, manual del estudiante, cuaderno de evaluación formativa global), asesoría académica, evaluación y biblioteca (Moreno, 2007). No obstante, que el diseño del programa académico se presentaba robusto e innovador para la época, y que se contaba con un gran número de alumnos inscritos; se dieron graves problemas de reprobación, deserción y bajos índices de eficiencia terminal; una posible causa: el magisterio en México no se adaptó a un ejercicio curricular en el que el estudio individual y el autodidactismo eran fundamentales. En 1984 se llevó a cabo un ejercicio de reforma curricular en el que el aspecto fundamental -dada la experiencia con la LEB '79- era el cambio en la modalidad, de sistema abierto o a distancia a sistema semiescolarizado. En 1985 entra en vigor la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan '85 (LEPEP '85). En 1990 se pone en marcha la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan '90, como una alternativa profesional de formación de profesores, en los aspectos de la interculturalidad para la atención del nivel educativo básico en las comunidades indígenas.

Es importante señalar que todas las unidades UPN del país dependían académica y administrativamente, durante el periodo 1978/79-1992, de la unidad Ajusco, condición que asignaba fortaleza académica a la institución al posibilitar la construcción de grupos de trabajo académico regionales y nacionales que enriquecían el trabajo docente de cada unidad a través del intercambio de experiencias académicas de profesores de todo el país en foros y reuniones, además de la producción de textos académicos de reconocimiento nacional en el ámbito educativo. Una característica importante es que había un sentimiento fuerte de unión y solidaridad entre los profesores de la UPN en todo el país, ya que se vivían situaciones similares en todas las unidades. Las luchas por mejores condiciones laborales (mejores salarios, mayores prestaciones) y de organización para la superación profesional (estímulos al desempeño docente, programas de superación profesional), eran emprendidas por los profesores de todas las

unidades UPN, dando claras muestras de cohesión, es decir, conformado un gran frente nacional.

En 1992 por acuerdo del presidente de México, Carlos Salinas de Gortari y el secretario de educación en turno, Ernesto Zedillo; la secretaria del comité ejecutivo nacional del SNTE, Elba Esther Gordillo; y los gobernadores de los estados impulsan una política de reforma al sistema educativo de nivel básico, el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)* como parte de la política del sexenio 1988-1994 (SEP, 1992). El propósito central de este acuerdo es *federalizar* el sistema de educación básica, a través de la transferencia de la administración de los recursos materiales, financieros y del personal de cada una de las escuelas públicas de educación básica a cada estado de la república.

Para fines de la administración en la SEP, la UPN estaba ubicada en el subsistema de educación básica y normal como institución formadora de maestros. Con la puesta en marcha del ANMEB la UPN, al pertenecer a dicho subsistema, entra en la misma lógica de federalización que las instituciones de educación básica (SEP, 1992). Sin embargo, los programas académicos que se ofrecen en las unidades UPN, son los mismos, estos son diseñados en la unidad Ajusco y registrados ante el gobierno federal para su validación oficial a nivel nacional. Es decir, la vida institucional de las unidades UPN está desde entonces en una bifurcación: académicamente conserva su carácter nacional, administrativamente adquiere carácter estatal.

En el año de 1994 se pone en marcha la Licenciatura en Educación Plan '94, con propósito similar que sus antecesores y con características de operación semejantes. En este tiempo un fenómeno muy particular tiene lugar a nivel nacional y que se relaciona directamente con la oferta educativa de la UPN. La actividad docente, en este momento histórico de la institución se centraba en dos tareas básicamente: las llamadas *asesorías*, que son los espacios académicos en

que un grupo dialoga con un asesor sobre los contenidos de las antologías que para fines de cada materia, se realizaban y que eran utilizadas igualmente a nivel nacional. La otra, el proceso de titulación, espacio académico articulado desde el primer semestre, a través de una secuencia de materias que constituían el *eje metodológico* que orientaba el trabajo de los estudiantes hacia la construcción de un documento llamado proyecto de innovación docente. Este recuperará los conocimientos adquiridos en la licenciatura y los articulará con su práctica docente cotidiana proponiéndose estrategias de innovación en el campo de trabajo académico. Ésta era la forma de trabajo en la universidad en los programas de licenciatura semiescolarizados; las actividades de los maestros en su mayoría se concentraban en esta actividad, siendo muy pocos quienes desempeñaban labores de difusión y de investigación.

Las escuelas normales a partir del año 1985 dejaron de ofrecer sus programas a nivel “técnico”, la carrera de profesor de educación básica, y su oferta académica transitó hacia programas de licenciatura para cada uno de los niveles que constituyen la educación básica en México; es así que en 1989 egresó la primera generación de licenciados normalistas. La UPN al ofrecer programas académicos llamados de “nivelación”, ve cada vez más reducido su universo de destinatarios, un nuevo reto se impone entonces ante la vida de la institución.

Ante esta situación, la rectoría de la Universidad en el año 2002, propuso la puesta en marcha de una licenciatura con un propósito diferente al de la profesionalización docente, que posibilitara el ingreso de otro tipo de estudiante, egresados del bachillerato para ser sujetos de un proceso de formación en intervención educativa. Desde el discurso oficial se pretende formar un profesionista de la educación capacitado para atender problemáticas educativas que, tradicionalmente, el sistema de educación formal ha dejado desatendidas: educación intercultural, educación inclusiva, gestión educativa, educación inicial, orientación educacional, educación para personas jóvenes y adultas. Esta licenciatura en intervención educativa (LIE '02) es un programa escolarizado

(asistencia diaria a clases) y sobre todo, los alumnos a quienes se atiende NO SON PROFESORES, NI ESTUDIAN PARA SERLO, es decir, su campo de acción no es la docencia, sino el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención sobre problemáticas educativas en los diferentes ámbitos donde se gestiona el proceso educativo.

La gran mayoría de las unidades UPN del país adoptan esta licenciatura como estrategia de supervivencia ante la clara disminución de la matrícula de los planes de estudio de profesionalización docente, sin embargo, las condiciones de operación de las unidades, no necesariamente cambiaron o se adecuaron para hacer frente a este radical giro, tanto a nivel operativo, financiero, normativo y sobre todo de trabajo académico.

3.2. La Unidad Querétaro de la UPN

La historia de la Unidad 221 (también llamada 22-A) de la UPN con sede en Querétaro (UPN Querétaro), no dista de la del resto de las unidades del país. Ésta se remonta a noviembre de 1979 cuando formalmente se dio inicio a las actividades fundamentalmente de orden administrativo, teniendo como sede un edificio rentado que pertenece a la Universidad Autónoma de Querétaro, ubicado en Av. Corregidora. La incipiente plantilla de personal constaba del director de la unidad, la jefa administrativa, dos secretarías y un intendente. Se inicia un periodo de reclutamiento de personal docente, quienes serían contratados temporalmente en tanto se realizaran concursos de oposición para la obtención de la plaza de base. El 19 de febrero de 1980 comenzaron las actividades docentes; ahora la sede de la UPN era un edificio ubicado en la calle Isidro Reyes No. 1 en la colonia Observatorio de la ciudad de Querétaro, 14 profesores laboraban en ese momento en la institución.

Este periodo de la Unidad Querétaro, se caracteriza por mantener la tendencia que a nivel nacional se hacía presente en las unidades UPN: un alto número de

alumnos inscritos (1128 estudiantes en Querétaro), mínimo trabajo académico de asesoría y bajos niveles de eficiencia. La sede de la Unidad fue cambiando ocupando diferentes edificios rentados (en la calle Allende esq. 16 de septiembre, en la calle Hidalgo en dos edificios) hasta 1991 que se hace entrega de las instalaciones propias para la unidad, en Playa Rincón s/n esq. Av. Pie de la Cuesta en la colonia Desarrollo San Pablo, donde actualmente funciona. La UPN Querétaro cuenta con tres subsedes para dar mayor cobertura en el estado: Cadereyta de Montes creada en 1985, Jalpan de Serra en 1986 y San Juan del Río en 1988.

La oferta educativa de la UPN Querétaro, ha sido semejante a la de la gran mayoría de las unidades del país, iniciando con el sistema a distancia LEB '79, posteriormente con los planes semiescolarizados LEPEP '85, LEPEPMI '90 y LE '94 y, en sistema escolarizado LIE '02. A nivel posgrado en 2006 ingresa con la primera generación del programa de Maestría en Intervención Pedagógica, los estudiantes de esta generación concluyeron la parte escolarizada en diciembre de 2008, egresando 20 alumnos; en diciembre de 2009 egresó la segunda generación conformada por 28 estudiantes. Como parte de la oferta educativa de programas de *formación continua*, en la unidad se ofrecen diplomados con temáticas varias relativas a la educación, oferta que se mantiene en permanente renovación de acuerdo a las necesidades del sector educativo y social.

3.3. El nuevo contexto de la UPN

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), inicia actividades en septiembre de 2002, y con ello una nueva etapa en las unidades UPN marcada por los cambios en las formas de ejercicio profesional de quienes trabajan en ellas. Para el caso de la LIE el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los alumnos deben alcanzar, se enmarcan en el discurso del modelo basado en *Competencias Profesionales*:

En su sentido más amplio, como alternativa ante las dificultades que han mostrado otros sistemas educativos, la educación basada en competencias implica un cambio importante en el enfoque de la oferta educativa, cuya principal orientación podría considerarse la búsqueda de pertinencia y el establecimiento de puentes o vínculos entre la escuela y la vida y el mundo de la escuela y el mundo del trabajo (Díaz Barriga, 2000).

En esta dimensión se establecen desde el discurso institucional ciertas *competencias* que los estudiantes tienen que adquirir como parte de su formación; Gonczi (1996) plantea que una competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Estas competencias se agrupan en competencias generales que se plantean como las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes que los alumnos deben desarrollar en tanto a las cuestiones epistemológicas, metodológicas y técnicas referentes a su licenciatura. Una segunda categorización es la de competencias específicas, mismas que refieren a las propias de un perfil ocupacional expresadas en las seis líneas profesionalizantes que contempla la Licenciatura en Intervención Educativa.

El contexto de la UPN bajo la perspectiva de este nuevo modelo académico necesariamente requiere de modificarse; la historia de 24 años de trabajar con alumnos quienes se desempeñaban como profesores en sus diferentes centros de trabajo imprimía ciertas particularidades al ejercicio la docencia. La gran mayoría de los maestros de las Unidades UPN -particularmente en sus inicios- son profesores de educación básica que por diferentes causas se incorporaron a la labor de profesionalizar a sus demás colegas en su quehacer docente. En la UPN, a partir de su inserción en una dinámica diferente en tanto a la oferta educativa se refiere, emergen tareas a realizar por los maestros que tienen que ver con el nuevo contexto mundial: el uso de tecnologías de información, la necesidad de orientar a los estudiantes en su vida académica desde una instancia institucional (tutoría), la orientación profesional hacia la posibilidad de generar la propia fuente de empleo, el cuidado del medio ambiente, la atención a grupos marginados.

Además de otras tareas relativas a la operación de los programas académicos de licenciatura que por las características *originales* de la UPN no se habían llevado a cabo, como son las prácticas profesionales y el servicio social. Un problema queda de manifiesto, no existe actualmente una definición precisa de lo que académicamente cada maestro tiene que cumplir para que los alumnos adquieran las competencias previstas.

Anteriormente, con los programas académicos dirigidos a profesores en servicio, los profesores de la UPN trabajaban bajo un hecho concreto: los alumnos ya eran profesionistas, ya estaban incorporados al mercado laboral, es decir no se *formaban* profesionistas, las prácticas pedagógicas se orientaban a mejorar la labor profesional de dichos profesores. Con la LIE, el elemento que se ha denominado *perfil de ingreso* (características de formación académica previa, de aptitudes cognitivas, de aspiraciones académicas, de actitudes hacia el estudio) cambia, igualmente se modifica el *perfil de egreso* (capacidades a desarrollar en cada nivel educativo). Sin embargo la LIE, más que perfil de ingreso, plantea *requisitos de ingreso*, siendo el principal de estos requisitos haber concluido la educación media superior, con promedio de 7 y aprobar un examen de admisión a la licenciatura. La LIE se desarrolla bajo el supuesto de que el sistema educativo mexicano, no da atención a sectores específicos de la población (adultos, infantes menores de 3 años, población migrante, población con capacidades diferentes) y ha descuidado la gestión de proyectos educativos en ámbitos no formales (familia, comunidades, colonias y barrios, centros de readaptación, asilos, oficinas gubernamentales, empresas productoras de bienes y servicios, educación para el ocio y el tiempo libre); lo que hace necesaria la formación de profesionales de la educación para atender dichos aspectos y poblaciones.

Actualmente se atiende a 12 grupos de LIE (3 grupos en cada año de la carrera) con un total de 291 alumnos. Han egresado hasta la fecha 254 alumnos de cuatro generaciones. El 42.7% de la plantilla de personal docente trabaja en dicha licenciatura y, por su característica de funcionamiento en sistema escolarizado la

operación del programa académico demanda los servicios de apoyo de la unidad 5 días de la semana; lo anterior significa a la LIE como un programa relevante para la Unidad Querétaro. Los elementos que diferencian a la LIE de las licenciaturas ofertadas hasta antes de 2002 y la importancia que reviste en la actualidad, configuran un *nuevo contexto de la UPN*. El tránsito de la UPN hacia este *nuevo contexto*, se dio de manera abrupta. No se realizaron trabajos de preparación para el cambio en la institución, ni a nivel académico en la preparación del personal docente para trabajar en la nueva licenciatura, ni a nivel administrativo creando las condiciones mínimas en términos de políticas institucionales y normatividad para regular la vida laboral y académica en las unidades UPN. Considero importante reconocer la necesidad de estudiar los procesos educativos en la UPN Querétaro, a partir del viraje institucional que implicó desarrollar las actividades sustantivas de la Universidad en un modelo académico del cual, hasta el momento, no se han generado consensos en la comunidad académica sobre sus potencialidades, sus sustentos y sus fines, por lo que sigue siendo fuente de polémica, no obstante estar inscrito en las marquesinas del discurso educativo oficial actual.

La LIE se ofrece solamente en la sede Querétaro, ya que en las subsedes sólo se trabajan programas semiescolarizados y diplomados y posgrado en las subsedes Jalpan y San Juan del Río. La sede de la UPN en Querétaro, cuenta con 9 aulas, con dimensiones que oscilan entre 40 y 42 m². Todas cuentan con computadora, proyector digital (“cañón”), pantalla para proyección y mobiliario en buenas condiciones. Las aulas tienen capacidad para 35 alumnos. Existe un auditorio para 100 asistentes, y una sala de medios con 25 equipos de cómputo además, la unidad cuenta con acceso a Internet inalámbrico. La biblioteca cuenta 9,245 títulos y 16,782 ejemplares además de 2,341 revistas especializadas en educación. Se cuenta con oficinas para el personal administrativo y 27 cubículos para profesores, todos equipados con computadora y acceso a Internet.

La LIE, se ofrece en turno matutino y vespertino, concentrándose la mayor cantidad de grupos en el primer turno. Las líneas específicas que se ofrecen en la

UPN Querétaro, son gestión educativa y educación inicial. En términos normativos, la UPN se rige en cuestiones laborales, por el reglamento de trabajo del personal administrativo y el reglamento de personal académico. Para el caso de la LIE, existen las *normas escolares* de la licenciatura, que aún permanecen en calidad de “documento de trabajo”, ya que no han sido aprobadas por el consejo académico de la UPN. Adicional, existe el reglamento general para estudios de licenciatura y el reglamento general de titulación.

CAPÍTULO 4

EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

Al tiempo que los modelos educativos basados en competencias hacen acto de presencia cada vez con más fuerza en los diferentes niveles educativos, el debate sobre las potencialidades, principios, sustentos, y finalidades de tales modelos también se ha ido acrecentando. Muestra de lo anterior son por una parte, las reformas tanto en educación básica como en educación media superior y superior que se han realizado recientemente en el país, y por otra, la cuantiosa producción que sobre el tema se ha publicado y los foros dedicados para su discusión. Es decir, el discurso pedagógico actual, experimenta la incursión o acaso la reincorporación de conceptos, que remiten a las formas válidas oficialistamente del ser y del quehacer docente y que a su vez encuentran sustento en lo que se ha dado a llamar competencias, y su objetivación por decreto en los planes y programas de estudio. Los procesos de construcción simbólica de la labor de los profesores, parecen cada vez más, estar penetrados por el discurso de las competencias en educación, que como todo elemento que deviene de la subjetividad encuentra matices que van desde apologías, posturas neutrales, críticas, detracciones e incluso negación.

La presente investigación no pretende ser un estudio más sobre los modelos educativos basados en competencias en tanto esquemas de trabajo docente, busca mostrar qué significados tiene para los profesores dicho concepto y el sentido que le dan al mismo. Se parte de la premisa de que las construcciones de significado surgen de algún lugar, lugar que es o puede ser común para diferentes actores que cohabitan un mismo espacio social. En este apartado se pretende hacer un recorrido por los planteamientos que varios autores han hecho tanto a título personal como por la vía institucional, en torno a los elementos componentes de lo que se conoce como modelos educativos basados en competencias, así como de las categorías que se han empleado para investigar, describir y expresar el concepto en cuestión.

4.1. La estructura de los textos

Antes de entrar al recorrido por los diferentes conceptualizaciones que se hacen de los modelos educativos basados en competencias, considero pertinente describir cómo es que los autores estructuran los textos, y cuáles son los elementos que consideran deben enmarcar el concepto para que genere el sentido y significado propuesto.

Se conformó un *corpus* documental que incluye 18 artículos de revistas y sitios web especializados así como 21 libros con temática referente a los modelos educativos basados en competencias. A continuación se presenta una cuantificación de los elementos que con mayor frecuencia aparecen en los textos como parte de su estructura:

	Elemento	Artículos	Libros
1	Concepto de competencia	15	20
2	Contexto educativo/social/cultural/económico mundial	10	17
3	Clasificación de competencias	9	15
4	Evaluación de competencias	6	14
5	Reformas educativas	4	6
6	Desarrollo de competencias (elementos pedagógico didácticos)	8	13
7	Aspectos psicológicos	3	7
8	Metodología para el trabajo en competencias	4	13
9	Ventajas del trabajo en competencias	4	2
10	Características de los modelos basados en competencias	8	6
11	Currículo basado en competencias	8	7
12	El rol docente (práctica docente)	7	7
13	Cuestionamientos a los modelos educativos basados en competencias	1	3
14	Diseño de competencias (Planeación)	4	7

Cuadro 2. Estructura de los textos analizados

Para la conformación del cuadro anterior se consideraron los elementos más comunes a todos los textos en función de su estructuración en el abordaje de la

temática de la educación basada en competencias, en algunos casos se realizó un proceso de agrupación para elementos particulares en uno más abarcativo, ejemplo: Informe de la UNESCO, Proyecto Tuning, Proyecto DeSeCo, políticas de la OCDE, prueba PISA, se contabilizaron dentro del apartado “Contexto educativo/social/cultural/económico mundial” ya que se consideran coyunturas que dan forma al contexto global actual.

Podemos apreciar que en 35 de 39 textos se incluye dentro de su conformación estructural el desarrollo sobre el concepto de competencias, siendo el elemento con mayor frecuencia de aparición; seguido de la descripción del contexto educativo, económico, social, cultural en el que se enmarca el origen y desarrollo de los modelos educativos basados en competencias (27 textos); y de las clasificaciones de competencias (24 textos). Por otra parte, los temas comunes de menor aparición fueron: ventajas del trabajo en competencias (6 textos) y cuestionamientos a los modelos educativos basados en competencias (4 textos).

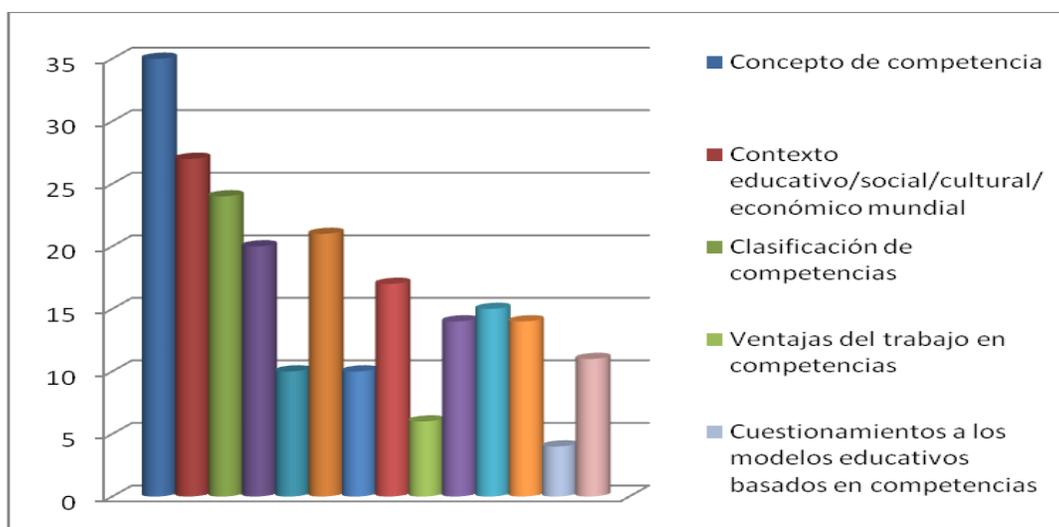


Figura 1. Frecuencias mínimas y máximas de aparición de elementos de estructuración de textos

Una inferencia derivada de los resultados anteriores puede ser que, la literatura en su gran mayoría, está enfocada a insertar en el imaginario de los sujetos destinatarios y en sus repertorios discursivos, el concepto “competencia”, su

definición y caracterización; haciendo uso de tipologías para la distinción en su aplicación y tratando de justificar o en su caso explicar su aplicación en el contexto del orden mundial actual, ya sea a favor o en contra. Es común seguir escuchando en debates y foros, y leer en la literatura especializada que aún no hay una definición consensuada del concepto de competencia: “Algo de lo que debemos ser muy conscientes es que no existe una definición de consenso del término competencias; tiene muy distintos y contrapuestos significados, lo cual ya revela que es un concepto ambiguo...” (Torres, 2008:152, en Gimeno, 2008). Dicha falta de consenso genera una gama de planteamientos diversos, por ejemplo sobre la tipología y el número de competencias que se valoran plausibles y necesarias; Gimeno (2008) planteó que “si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias, será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son”. No obstante, hablar de modelos⁸ educativos basados en competencias, remite necesariamente al término nuclear (competencias) que aparentemente le asigna elementos de distinción sobre los demás existentes. A continuación se abundará sobre las conceptualizaciones de competencias en los modelos educativos según los autores revisados.

4.2. Perspectivas sobre el significado del concepto central: competencias

Como se ha dicho anteriormente en este capítulo, no existe consenso sobre la conceptualización del término competencias; podemos decir que no hay un significado unívoco del concepto, pero sí elementos comunes que permiten identificar la orientación que se busca dar y sobre la que se establecen pautas de argumentación. Se ha descrito ya la estructura de los textos analizados para esta tesis, misma que arroja una perspectiva coincidente con lo planteado por Díaz Barriga (2006) quien afirmó que la literatura sobre el tema se ha acrecentado de manera importante en cantidad, y que ésta se ha concentrado en presentar diversas interpretaciones relacionadas con la noción de competencias o en

⁸ Tobón(2006) refiere a un modelo como la representación ideal de todo el proceso educativo, que determina cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

aplicaciones a diferentes niveles educativos. No obstante, el mismo autor consideró que existe “ausencia de una perspectiva genealógica del concepto” en términos foucaultianos⁹ y que los estudios y la discusión del término competencia están tamizados por la perspectiva etimológica de su significado.

Si bien, el presente estudio no tiene por objeto el análisis del término competencias en sí mismo, o un cuestionamiento a sus alcances y potencialidades; hacer un recorrido por las diferentes perspectivas que se tiene del concepto en la literatura, se hace importante en tanto se reconoce como una fuente de origen del conocimiento al que acceden los agentes educativos, conocimiento que es modulado y resignificado en y por el discurso de los profesores. En la siguiente tabla por medio de una simbología, se identifican algunos componentes de las acepciones que diferentes autores dieron al concepto en comento y que permite hacer un análisis mínimo de la composición de las mismas; se responderá a una serie de preguntas elementales para la localización de dichos elementos en el concepto *competencia*:

Pregunta	Código
¿Qué es(son)?	Resaltado verde
¿Cómo son(es)/está(están)?	Resaltado rojo
¿Qué hace(n)?	Resaltado azul
¿Cómo se logra(n)?	Resaltado amarillo
¿En qué condición se logra(n)?	Resaltado gris

Autor(es)	Acepción
Cázares y Cuevas (2007)	Es la integración de cuatro saberes básicos: el saber por sí mismo, como conocimiento base y explicativo que considera la comprensión; el saber hacer, como la puesta en juego de habilidades basadas en los conocimientos; el saber ser, como la parte más compleja por sus implicaciones de carácter actitudinal e incluso valoral; y el saber transferir, como la posibilidad de trascender el contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas situaciones.
Comellas (2002) en Rueda (2009)	Habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de <i>saber, saber hacer y saber estar</i> mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente compleja.

⁹ Michel Foucault planteó una forma de estudiar los conceptos por la vía del conocimiento y la interpretación de los acontecimientos históricos en los que se enmarca su desarrollo, así como reconocer las bases de una crítica a la racionalidad, a la posibilidad de un conocimiento absoluto.

Escamilla (2008)	Un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores, y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos.
Garduño (2008)	Comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea.
Monereo (2005)	dominio de un amplio repertorio de acciones para resolver un tipo contextualizado de problemas, en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana.
OCDE (2002)	Habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias.
Pérez Gómez (2008)	Constituyen un saber hacer complejo y adaptativo, esto es un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter interrogador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.
Perrenoud (2007)	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
Pimienta (2008)	Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto socio-histórico específico, que permite a la persona humana resolver los problemas satisfactoriamente.
Servín (2008)	Conjunto de conocimientos, habilidades (cognitivas, psicológicas, afectivas, sensoriales y motoras), destrezas, actitudes, sentimientos y valores integrados armoniosamente, que se necesitan para realizar con éxito un papel específico, una profesión o una tarea determinada.
Tobón (2006)	Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.
Tuning América Latina (2007)	Conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.
UNESCO (1999) en Argudín (2005)	Un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.
Zabalza (2007)	Conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad eficazmente.
Zavala y Arnau (2008)	Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

Cuadro 3. Acepciones del concepto competencia en la literatura consultada

Como se señaló anteriormente todos los textos revisados, incluyen en su estructura referencias al tratado del concepto *competencia(s)*; sin embargo, en la tabla anterior se señalaron solamente aquellos que de forma explícita enunciaron o citaron una definición conceptual concreta, ya que algunos autores refirieron a

manera de análisis acepciones del concepto previamente elaboradas. Un hallazgo primario es la identificación de los términos que describen el *ser* del concepto, lo que más adelante en este estudio se buscará revelar en el discurso de los profesores de la UPN. Para los autores, las competencias son:

- Integración de saberes
- Una habilidad
- Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos y valores
- Dominio de acciones
- Capacidad
- Conjunto de conocimientos y habilidades
- Comportamiento
- Saber
- Procesos
- Conjunto de capacidades
- Saber hacer

Los elementos enunciados evidencian lo que se planteó al inicio de este apartado: no existe una definición más o menos generalizada del concepto, aunque existen elementos comunes, como la referencia a *habilidad* o las nociones de *conjunto* y *saber* que marcan y dan muestra del significado que cada autor le asigna. Algo a destacar es que cuando se responde a la pregunta de cómo se logran o se desarrollan las competencias, se presenta con relativa frecuencia el elemento *movilización*, verbo en el que se encarna la acción principal atribuida a las competencias.

Es de destacar que la falta de consenso (necesario o no) en la acepción del término en el discurso de los autores revisados, implica que ellos se adelanten en su argumentación a esta característica del discurso, calificando al concepto

competencia como polisémico, complejo, multifacético, incierto, confuso y hasta ambiguo.

4.3. Los elementos del proceso educativo desde el discurso de competencias

En la revisión del *corpus* documental se encontró que además del casi generalizado énfasis de los autores en el concepto de *competencia*, otra fuente primaria de análisis de los modelos educativos basados en tal elemento, es el contexto global en el que encuentran su origen. El elemento contextual se ha significado como la llave de la que se hace uso para mostrar el devenir histórico del planteamiento en cuestión; a la vez que desde diferentes posturas se ha establecido como el terreno de justificación o explicación en algunos casos, en otros de cuestionamiento y crítica del origen, desarrollo y prospectiva del mismo; retomando con frecuencia elementos coyunturales de tipo social, cultural, económico, científico-tecnológicos, que se han materializado a su vez en reformas y nuevos diseños de planes y programas de estudio.

El *contexto*, como categoría para el estudio de los modelos educativos basados en competencias, hace referencia, prácticamente en todos los textos estudiados al concepto *sociedad de la información* o a su derivación actualizada *sociedad del conocimiento*. Para definir y demarcar una superficie de análisis lo suficientemente amplia en la que quepa la necesidad de plantear un cambio (para algunos es significativo, para otros no tanto) en los procesos educativos y de los elementos sustantivos y adjetivos que los conforman, se describe al contexto actual como rápidamente cambiante y complejo, y a la estructura escolar como anacrónica e ineficaz. Dicha aseveración es discutible si pensamos en que el sistema económico y político mundial y las contradicciones que éste supone, por un lado favorecen prácticas liberalistas en las que las leyes del mercado dictan los *qué* y los *cómo* en materia de desarrollo científico y cultural; mientras que por otro lado

inhiben las iniciativas de transformación y cambio desde las bases de la estructura social.

El discurso de las competencias en educación, recurre a enunciaciones que subrayan la necesidad de formar un nuevo sujeto y una nueva escuela, que responda con mayor eficiencia (atingencia y oportunidad) a los cambiantes escenarios que presenta la realidad social. La configuración del discurso de competencias encuentra un origen fundamentalmente en informes que sobre el estado de la educación se ha hecho y han sido auspiciados por organismos supranacionales: el informe Faure en 1973; el que publicó un equipo encabezado por Boltkin en 1980; el de la comisión que presidió Delors en 1996; el diseñado por Morin en 1999, entre otros de menor difusión. Con las naturales variaciones que supone la impronta que los autores dan a los textos, en términos generales plantean la necesidad de un cambio en la formación de los sujetos, desde una perspectiva global: “Aunque suelen denunciar desfases de los currícula, la formación del profesorado, las insuficiencias de la educación, como mucho dan orientaciones generales, pero nunca descienden a proponer o dar prescripciones concretar ni inciden en las prácticas escolares, como es lógico” (Gimeno, 2008:20). Sin embargo, en términos de política educativa, los gobiernos encuentran en tales informes una vía de legitimación de acciones concretas que en ocasiones no son precisamente apegadas a los planteamientos originales, y que introducen la noción del cambio como algo valioso en sí mismo, sin abrir los espacios necesarios para discutir sobre los fines que éste persigue, pero sí para dar explicaciones de causalidad lineal (proceso-producto) de los malos resultados de los sistemas educativos por la ausencia de elementos (competencias en este caso) en profesores y estudiantes. Los textos analizados comparten de manera general la perspectiva sobre el contexto social aquí descrita.

La expansión del discurso de competencias en muchos países se ha dado gracias a la contribución de proyectos internacionales en materia educativa: el *Proyecto Tuning* que desarrolló la Unión Europea y su símil *Alfa Tuning* para Latinoamérica

(Tobón, 2006; Gimeno, 2008; Rueda, 2009). Estos proyectos en el marco de la globalización, plantean la construcción de acuerdos que orienten el diseño de políticas educativas para reestructurar los sistemas de educación de los diferentes países, para posibilitar una evaluación comparada, así como para facilitar la movilidad de los agentes educativos. Los puntos comunes entre los programas, serán las competencias expresadas en resultados de aprendizaje (Beneitone, 2007 en Tuning Project 2007). En México hemos sido testigos de la materialización de estas ideas con las reformas a los niveles de preescolar en 2004, secundaria en 2006, educación media superior en 2008, primaria en 2009; además de que son cada vez más programas de nivel superior y posgrado que se diseñan bajo en el enfoque de competencias. En términos de evaluación, desde 2003 se ha aplicado de manera trianual en nuestro país, las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) que ilustra la tendencia a comparar los sistemas educativos de los diferentes países (en este caso miembros de la OCDE), y que ha devenido en objetos de legitimación para intervenciones políticas, como lo son las modificaciones al sistema de ingreso de los profesores al servicio público, o la promoción de los mismos esquematizada en sistemas de evaluación por medio de exámenes.

En otras palabras, el discurso de competencias y su referencia al contexto, acentúa la necesidad de actuar sobre un modelo educativo en crisis que ha arrojado resultados lejanos a la eficiencia que las pruebas estandarizadas establecen como necesarios para el desarrollo de los sujetos en el mundo actual. Gran parte de los autores que han discurrido sobre el tema *competencias*, se apoyan en los planteamientos que hiciera Edgar Morin (1999) en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Para desmarcarse de los enfoques empresariales de competencias, se hace constante alusión a la finalidad educativa de formar sujetos capaces de interactuar en situaciones de complejidad e incertidumbre, y de reconocer no sólo los elementos cognitivos del proceso educativo sino los éticos y actitudinales; todo ello considerando el establecimiento de una nueva relación del sujeto con la información, no únicamente en términos de

su tenencia sino de su selección y aplicación en los diferentes aspectos de la vida. (Argudín, 2005; Cázares y Cuevas 2007; Denyer, *et. al.*, 2007; Perrenoud, 2007; Escamilla, 2008; Frade, 2008; Garduño, 2008; Servín, 2008, Zavala y Arnau, 2008;). Retomo algunos puntos en los que Pérez Gómez (2008) sintetiza la argumentación que se da en la literatura a los modelos educativos basados en competencias, en contexto en el que aparecieron y en el que se desarrollan:

- La sociedad en la era de la información requiere más que nunca el desarrollo en los ciudadanos de capacidades y actitudes para aprender a lo largo de toda la vida en situaciones de incertidumbre.
- Los sistemas educativos han de preparar a los individuos y grupos humanos a manejar y vivir inmersos en contextos de complejidad e incertidumbre.
- La escuela convencional se ha mostrado ineficaz para formar personas competentes para actuar racional y autónomamente.
- No basta con transmitir conocimiento y desarrollar habilidades; la finalidad actual de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.
- Las competencias o cualidades humanas fundamentales no pueden confundirse con habilidades o rutinas incapaces de afrontar la complejidad de la vida moderna.
- Saber actuar requiere saber pensar, la actuación es adaptativa, creativa, por tanto cambiante y requiere reflexión, conocimiento, capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido.
- Se ha considerado culto a quien retenía almacenados y activos la mayor cantidad de datos, independientemente de la calidad de los modelos o de las teorías que organizan tales datos y de la finalidad y utilidad de los mismos. Se ha de considerar culto a quien saber organizar los datos para explicar la realidad.
- Para el desarrollo de un sujeto relativamente autónomo, agente de su destino y proyecto vital, se requiere la formación de tres ámbitos de competencia:

competencia para entender y utilizar los instrumentos interactivos de comprensión, capacidad y deseo para convivir en grupos cada vez más heterogéneos, capacidad y actitud de autorregulación y autonomía.

Cuando el estudio de los fenómenos educativos ubica su eje de articulación en la práctica docente, y además se revalora el significado que tiene para los profesores el contexto en el que se desarrolla su práctica, la categoría *currículum* emerge como sustantiva en el proceso analítico y crítico de la realidad educativa: “el análisis del currículum es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos” (Gimeno, 1998:19). Tomando como premisa la conceptualización del currículum como una práctica, los sujetos que participan de dicha práctica, particularmente el profesor, se significan como agentes no sólo como ejecutores del currículum sino como actores que influyen e intervienen en éste, y que a su vez son influenciados. Se considera que en el profesor reside la capacidad de modelar el currículum en tanto funge como mediador entre el currículum y los alumnos. No obstante, hay condiciones que limitan este margen de movilidad de los maestros, condicionamientos sociales, institucionales y de formación profesional, que preexisten al trabajo docente. El margen de autonomía de los profesores, será aquel que el sistema educativo y curricular deje en sus manos, y será el producto de las situaciones históricas, políticas, administrativas y del nivel de capacitación del profesorado.

Para el caso particular del referente empírico de esta tesis –los modelos basados en competencias-, se hace indispensable conocer y reconocer los elementos que caracterizan al currículum desde tal enfoque. Frade (2008) ofrece una caracterización de los elementos curriculares de los modelos basados en competencias profesionales: un currículum por competencias profesionales que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias

de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

En el caso particular del currículum en la universidad, el concepto (currículum) aparece permanentemente asociado a las posibilidades de empleabilidad de los egresados de educación superior y a las formas en que las instituciones educativas se vinculan con el sector productivo. Existe una tendencia a buscar coincidencias entre la formación profesional y el mundo laboral:

La formación de profesionistas requiere transformarse para dirigirse a una preparación profesional básica la cual facilite especializaciones sucesivas, mayor capacidad de adaptación y versatilidad, que permita una movilidad profesional y posteriores reconversiones laborales, para ellos es necesario modificar la educación en todos los niveles (Argudín, 2005).

Díaz-Barriga (2000) plantea que, en su sentido más amplio, como alternativa ante las dificultades que han mostrado otros sistemas educativos, la educación basada en competencias implica un cambio importante en el enfoque de la oferta educativa, cuya principal orientación podría considerarse la búsqueda de pertinencia y el establecimiento de puentes o vínculos entre la escuela y la vida y el mundo de la escuela y el mundo del trabajo. El argumento principal para proponer esta reorientación se basa en la respuesta, tanto cuantitativa como cualitativa, que este enfoque ha dado a las necesidades sociales y del mercado laboral.

Con diferentes matices y desde diferentes posturas se han definido las funciones y elementos constituyentes del currículum. Para Zabalza (2007) el currículum basado en competencias se define como un *proyecto formativo integrado*. Proyecto, en tanto es algo pensado y diseñado que precisa de algún tipo de formalización, es decir que se convierten en referente de orientación formal de las

prácticas educativas; es público y por lo tanto establece un compromiso por parte de los actores que participan de él. Formativo, puesto que su propósito es mejorar los procesos educativos y con ello la formación de las personas intervinientes; ha de servir para añadir elementos que reformen diferentes ámbitos de la vida de los sujetos. E integrado en términos de unidad y coherencia interna; se busca superar las posturas parcelarias de la formación universitaria y privilegiar procesos de integración de ámbitos formativos no sólo como una sucesión de contenidos, sino como un proceso continuado y coherente, a tono con la filosofía educativa de la universidad y pertinente para el desarrollo personal, científico y social.

Retomando el planteamiento de Gimeno, anteriormente esbozado respecto al margen de autonomía del profesor frente al currículum, es conveniente revisar cuáles son los planteamientos que orientan el diseño de éste bajo la mirada de las competencias, y así identificar dicho espacio de acción del profesor. Es frecuente encontrar en el discurso el argumento en torno a la necesidad de modificar la noción de conocimiento y la relación que se debe establecer entre éste, la escuela y el profesor. Dicha relación estará sustentada en la premisa de que la función de la escuela (y del profesor como agente formal y legítimo de materializar dicha función) no será que el estudiante acumule la mayor cantidad de información, sino que construya ideas y mecanismos mentales que le permitan discernir sobre el gran volumen de datos existente en las diferentes fuentes de información, y así poder tomar decisiones sobre la realidad social (Argudín, 2005; Tobón, 2006; Perrenoud, 2007; Pérez Gómez, 2008, Pimienta, 2008, Arnáu y Zabala 2008). Esta idea que desde la dimensión cognitiva del tema, pretende postrarse como la pauta de argumentación que subyace los lineamientos para el diseño curricular por competencias. Pérez Gómez (2008) resume tales principios curriculares:

Las competencias no deben añadirse a un planteamiento curricular *tradicional*, sino como referentes para la selección de contenidos pertinentes para su utilidad en la complejidad del mundo real. El currículum debe atender las diferentes dimensiones del desarrollo personal: conocimientos, identidad y la acción. El

currículo debe concebirse como una guía, no como un listado de contenidos disciplinares a abarcar. Es necesario conseguir equilibrar la carga de contenidos y la profundidad con la que son abordados. Resaltar el carácter histórico del currículo, y evitar afirmaciones acríticas. Adecuar el currículo a las necesidades e intereses de los estudiantes. Deberá contener módulos inter y/o multidisciplinares. Explorar la dimensión operativa, la utilidad de los contenidos del currículo. El conocimiento como valor de uso y no sólo como valor de cambio. Destacar la importancia de los esquemas de pensamiento como instrumentos operativos para entender la vida. El currículo debe ser flexible y permitir la aparición de un *currículo emergente* para apoyar las necesidades particulares de los alumnos. Deberá enfrentar a los estudiantes a situaciones de desafío en las cuales se busque el conocimiento adecuado que les permita identificar, entender y afrontar dichas situaciones..

Sobre la base de los elementos que caracterizarían un currículo basado en competencias, se define la perspectiva desde la que se valoran los componentes del proceso educativo: *enseñanza, aprendizaje, planeación-evaluación, la función docente, el papel del estudiante y el espacio escolar*. Es claro que en las consideraciones que se hacen respecto al *deber ser* del currículo, emerge como un punto nodal de la función del currículo y de la escuela, -desde la mirada de las competencias- la dimensión funcional de los aprendizajes. No obstante, este elemento no es algo que necesariamente se constituya como innovador:

...la insistencia de en impulsar desde la educación escolar la realización de los aprendizajes significativos y funcionales está presente en los enfoques constructivistas en educación que han orientado las reformas educativas en numerosos países en las últimas décadas del siglo XX. La novedad y la originalidad de los enfoques basados en competencias no residen pues, tanto en la toma de consideración de la funcionalidad como una dimensión importante del aprendizaje, como en el hecho de situarla en primer plano del tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar, lo que ciertamente no es un aspecto menor. Coll (2007)

La noción de aprendizaje, vista desde el discurso de competencias, implica a su vez recuperar la metacognición, como medio y como fin en los procesos de aprendizaje. Para Pérez Gómez (2008) la metacognición es un medio para

desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje. En ella se distinguen dos mecanismos complementarios: conocer lo que sabemos y lo que no sabemos; tomar decisiones sobre qué hacer una vez valoradas las formas de aprender. Enfatizar en *aprender a aprender* implica que el aprendiz comprende el proceso, conoce lo que conoce, cómo lo conoce y lo que necesita conocer, es decir se da un *aprendizaje personalizado*. En este sentido, Coll advierte una aportación de los enfoques basados en competencias: el énfasis en el desarrollo de competencias que convierten a un *aprendiz* en un *aprendiz competente*; “las que están en la base de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido” (2007). Para Tobón (2006) la formación basada en competencias requiere “hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas”

Así pues, cuando se habla de aprendizaje, se manifiesta en el discurso un término que busca matizar la noción de competencias en términos del aprendizaje y la imbricación con la noción de conocimiento. Dicho término es el de movilización¹⁰ de conocimientos, es decir la competencia es tal en tanto es puesta en acción. No obstante, la relación entre competencia y conocimiento es un debate que sigue abierto, ya que no hay acuerdos (como en tantas otras aristas del tema) respecto a la posición de los conocimientos. Si bien, como plantea Denyer et. al. (2007), es erróneo oponer el saber a la competencia, es necesario saber para ser competentes; no obstante la relación que se establece entre ambos elementos (conocimiento y competencias) podría verse como de subordinación y surge la interrogante: ¿sólo se promoverán conocimientos útiles para la resolución de tareas?, aunque también nos podríamos plantear ¿tiene sentido promover un conocimiento que no se movilizará en el ejercicio de una competencia? Al respecto Perrenoud (2007) habla de una *relativa independencia*: “los

¹⁰ Desde la propuesta de Perrenoud (2007), la competencia es una capacidad de movilizar recursos cognitivos, lo que supone la tenencia pragmática de dichos recursos.

conocimientos se organizan en campos disciplinarios y problemáticas teóricas, mientras que el referencial de competencias remite a un análisis más pragmático de los problemas a resolver en el terreno”. Lo anterior, en el ámbito de la educación superior nos remite al añejo punto de análisis referente a la disociación teoría-práctica, o dicho de otra forma a la desvinculación escuela (universidad)-sociedad. Este elemento emerge en el discurso de las competencias para argumentar su implementación y desarrollo en el terreno curricular de educación superior, cuestionando el *saber por el saber*; al respecto Zabala y Arnau, plantean:

Si nos fijamos en el ámbito de la educación escolar y analizamos las propuestas curriculares de la mayoría de los países, podremos apreciar cómo la presión de los estudios universitarios, por un lado, una concepción generalizada sobre el valor intrínseco de los saberes teóricos, por otro, han dado lugar a una educación que ha polarizado los conocimientos sobre su capacidad para ser aplicados en la práctica, a pesar de las declaraciones explícitas defendiendo una enseñanza basada en la formación integral... (2008:21)

Si bien existen múltiples categorizaciones de las competencias en función del significado que se dé al concepto y de la perspectiva desde la que se analizan, en términos generales el modelo de competencias profesionales establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución

Cuando César Coll (2007) refirió a la relación competencia-conocimiento, identificó una problemática: es común encontrar propuestas que al abordar el tema del aprendizaje únicamente en términos de competencias, prescinden de la identificación de los diferentes tipos de contenidos y conocimientos que éstas

movilizan. A decir del autor, si se habla de *movilización* de conocimientos, “la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.); el énfasis (...) en la movilización y aplicación de los saberes puede llevarnos a olvidar la necesidad de esos saberes”

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación. En términos generales, la literatura remite a la noción de competencia desde el punto de vista de la puesta en acción, “competencia implica algo más que se expresa en el desempeño” (Argudín, 2005:63); de esta manera la relación implícita entre las competencias como expresión del conocimiento y el contexto de desarrollo de tales competencias, estará condicionada por las conceptualizaciones que se hagan sobre la labor docente y los procesos asociados a ésta. Hablar de competencias en los estudiantes necesariamente implica hacerlo para los profesores, se han incluso planteado decálogos de competencias docentes, basados en el referencial de Ginebra¹¹ (Perrenoud, 2007; Zabalza 2007) para orientar la tarea docente hacia puntos específicos que adecúen la actividad docente al desarrollo curricular y a la evaluación, en consonancia con el contexto educativo que justifica la entrada de los modelos por competencias, por mencionar algunos:

- Lo relacionado con la creación de ambientes de aprendizaje¹²
- Desarrollar procesos de comunicación eficientes
- Gestión del aprendizaje (desde el enfoque de competencias)

¹¹ En 1996 en la Universidad de Ginebra, Suiza, se construyó un inventario de competencias definidas para los profesores como parte del programa de formación de docentes de aquella institución.

¹² Moreno (2004) planteó que el desarrollo de ambientes de aprendizaje implica una transformación permanente, de búsqueda de mejores relaciones y procesos educativos lo que redundaría en aprender a ser, saber, hacer, convivir y vivir mejor.

- Erigirse en líder académico
- Trabajar en la diversidad y heterogeneidad
- Promover la metacognición
- Trabajo en equipo
- Hacer gestión escolar
- Implicar a los padres de familia
- Uso de la TIC
- Desarrollo de una actitud ética
- Promover procesos de formación continua

Siguiendo a Pérez Gómez (2008), los modelos educativos que se basan en competencias exigen un cambio radical en la función docente, en el que la conceptualización del profesor como un profesional que transmite conocimientos y evalúa resultados, se traslade a una en la que se le considere como un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum *ad hoc* y preparar materiales, diseñar experiencias de aprendizaje y guiar el desarrollo global de individuos y grupos; lo que supone un requerimiento de competencias profesionales más complejas que las exigidas tradicionalmente. La relación del docente con los planteamientos curriculares, enfocada desde las competencias implica una revaloración de los procesos de selección, caracterización y organización de los aprendizajes y por lo tanto, de la evaluación de los mismos. Coll (2007) afirmó en este sentido que “las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan (a los profesores) sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y a desarrollar”.

Dentro de los procesos de planeación por competencias, el énfasis se pone en el desarrollo de la competencia, -afirmó Frade (2008:167)-, y se consideran los elementos subjetivos de la competencia ya que, en los elementos subjetivos no existe un acuerdo sobre cómo influyen en el desarrollo de la competencia. Para la autora la planeación por competencias es “hacer un ejercicio de conciencia en el cual el docente sea capaz de identificar todo lo que conlleva el desarrollo de la

misma frente a las demandas del entorno”. Aparece en el discurso el término *indicadores de desempeño*, significándose como elementos de la planeación que definen el contenido a trabajar en cada competencia y el mecanismo de evaluación (el punto donde fijar la mirada para saber que el sujeto ha desarrollado la competencia). A estos indicadores se les asocia la noción de *niveles de desempeño*, que describen el resultado obtenido cuando el sujeto ha desarrollado la competencia (Argudín, 2005; Cázares y Cuevas, 2007; Frade, 2008; Servín, 2008). Sobre la base de dichos conceptos se elige la competencia a trabajar, se identifican indicadores de desempeño, se seleccionan los temas a tratar, se elige la situación didáctica, se diseña la secuencia de actividades y una actividad de cierre, se establecen los materiales a utilizar, y se definen los instrumentos para evaluar que estén centrados en observar el desempeño en el uso del conocimiento adquirido en la resolución de problemas cotidianos; el anterior es el proceso que más o menos de manera común entre los autores mencionados, representa la planeación por competencias. Esta conceptualización implica que el proceso de evaluación por competencias, esté orientado por elementos que den evidencia del desarrollo de la competencia en cuestión:

La evaluación se basará en lo que se conoce como evidencias, es decir, actuaciones o construcciones de los alumnos relacionadas con la(s) competencia(s) prevista(s) en la planeación, que nos permitan discurrir sobre el alcance de tal o cual competencia o, en su caso, de su nivel de desarrollo y de los caminos para su mejora. A partir de la articulación de las evidencias se presupone que la competencia fue desarrollada de manera reflexiva, responsable y efectiva. (Cázares y Cuevas, 2007:111)

Se habla del aspecto formativo y sumativo de la evaluación (Frade, 2008; Pimienta, 2008); el primero se centra en el proceso para lograr el desempeño, mientras que el segundo se centra en el resultado. Debe ser vista como un proceso metacognitivo en el que el estudiante identifique lo que sabe, lo que le falta para desempeñarse mejor y lo que debe mejorar, y de esta forma ser consciente de la necesidad de proyectar acciones para propiciar su aprendizaje continuo. Desde esta perspectiva, la evaluación por competencias implica la utilización de instrumentos concretos (portafolios, rúbricas, registros, diarios) que

nos permitan determinar lo que sabe hacer el alumno y no centrarse únicamente en el conocimiento.

No obstante los planteamientos anteriores, existen elaboraciones conceptuales que de manera más completa y menos prescriptiva abordan los procesos de planeación y evaluación por competencias. El concepto *ambientes de aprendizaje* se inscribe como un elemento axial que implica la disposición sistemática de elementos que configuren un espacio promotor del desarrollo de competencias y que, por lo tanto, será la base para la evaluación de las mismas. El discurso de competencias, apoyado en las argumentaciones aquí descritas sobre los retos que impone el nuevo contexto social, plantea la creación de nuevos ambientes de aprendizaje como el reto central de la actividad docente. Pérez Gómez (2008) aseveró que la calidad del aprendizaje depende en gran medida de los contextos de aprendizaje, y que por ello es importante que el profesor dialogue sobre las expectativas, objetos y finalidades, así como los criterios que orientan la enseñanza y la evaluación; socializar con los estudiantes tales elementos y sobre esa base desarrollar(negociar) el currículum. Una característica de los contextos educativos pertinentes para una educación en competencias es la atención que se debe dar al clima social y a las interacciones emocionales. En consonancia con lo anterior, el mismo autor plantea que ante tales escenarios la evaluación precisa de un elemento clave: el *feedback*. Es el comentario reflexivo que profesor y compañeros hacen sobre el desempeño del aprendiz, y debe dar paso de forma paulatina a la autoevaluación del estudiante.

Los planteamientos curriculares se hacen operativos en programas académicos con las siguientes características (al menos desde la formalidad):

- Se evalúan por créditos, lo cual propicia la movilidad intra e inter-institucional en los estudiantes y que dosifiquen su propia carga académica con ayuda del tutor.
- Propician que se curse menos materias seriadas y se elijan más materias optativas.
- Promueven una práctica docente centrada en el aprendizaje.
- Incorporan las tutorías, en apoyo a los problemas personales del estudiante durante su trayectoria educativa.

- Impulsan el uso de las tecnologías de información y de comunicación como apoyo al proceso educativo.
- Propician el aprendizaje de un segundo idioma.
- Permiten una relación más efectiva entre la universidad y la sociedad.
- Favorece el trabajo de academias para la revisión y actualización de los programas analíticos y las estrategias de aprendizaje. (Proyecto Tuning América Latina, 2007)

En términos del desarrollo curricular, existen algunos elementos a considerar para puesta en marcha de un modelo educativo basado en competencias profesionales. El enfoque por competencias debe partir de un desarrollo de proyecto institucional cuya intención colateral sea favorecer la interacción entre grupos de profesores de distintas disciplinas, entre profesores y otros agentes educativos, entre el cuerpo directivo y el cuerpo docente, entre alumnos y los demás sujetos participantes del proceso educativo. Para Cázares y Cuevas (2007) el desarrollo del currículum basado en competencias, debe considerar, en términos del campo institucional:

- a) Revisión y análisis de las declaraciones esenciales de la institución (misión, visión, valores, principios).
- b) Reflexión en torno de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, políticos, psicológicos y educativos que sostienen la propuesta curricular.
- c) Análisis del entorno mediante el trabajo de campo, análisis documentales y construcción de escenarios.
- d) Definición de perfiles con base en competencias, estableciendo el compromiso formativo que asume la institución para con los alumnos que transitan por ella y reflejando el espíritu que orienta la propuesta educativa del colectivo.
- e) Desarrollo de campos formativos o líneas de formación. Líneas de trabajo formativo que puntualizan el desarrollo de una competencia o área de formación específica, proyectos educativos determinados, temas globalizadores, áreas de trabajo o diferentes contenidos estructurados de acuerdo con criterios definidos.

La conjunción de los elementos anteriormente descritos, hacen emerger una concepción de espacio escolar con ciertas diferencias y particularidades,

fundamentalmente basadas en la necesidad de reconocer diferentes espacios de formación que no necesariamente son las aulas convencionales donde se imparten clases. Pérez Gómez al abordar el asunto de los nuevos y diversos espacios educativos y de los lineamientos que norman las relaciones que en ellos se establecen, habla de un “escenario *abierto* de interacciones múltiples y horizontales” (2008:93) en el que la noción de currículum flexible¹³ se manifieste en prácticas docentes e institucionales que privilegie el aprendizaje activo y centrado en el alumno por sobre metodologías transmisivas, unidireccionales y pasivas desde la perspectiva del estudiante; abrir la escuela implica repensar la naturaleza del vínculo que ésta establece con la comunidad en general y en lo particular con sus diferentes dimensiones.

Respecto a los posibles obstáculos para la puesta en marcha de un modelo basado en competencias Cázares y Cuevas (2007) apuntan lo siguiente:

- La competencia se puede convertir en un objeto tan acabado en su diseño, que no permita la interacción del sujeto para reconstruir y elaborar, dialogar y reflexionar.
- Las competencias representan un enfoque que puede orientar el diseño, la práctica y la evaluación; sin embargo una propuesta educativa requiere además, considerar principios de nivel superior expresados en las definiciones esenciales de la institución.
- Diseño incompleto: sólo la planeación de actividades de aprendizaje se lleva a cabo con el enfoque, pero no la instrumentación de las mismas en el sistema de evaluación de los aprendizajes, dando como resultado una ruptura entre el discurso y la cotidianidad del aula.
- Cambio de redacción, nada más, sin que se trastocuen de fondo las estructuras curriculares e institucionales que faciliten su inserción.

¹³ “El currículum flexible es un instrumento orientativo para configurar la práctica educativa a partir de interrelacionar fundamentalmente el subsistema político administrativo, con óptica de alternativas posibles; el subsistema de producción de medios y creación científico cultural con disposición de apertura y el subsistema práctico con previsión de posibles cambios en la situación instructivo-educativa real y que cuente además, con procedimientos evaluativos en función de la mejora continua”. (Gimeno, 1998)

- Las competencias pueden provocar un reduccionismo de los procesos educativos, enmarcándolos en una visión netamente productista y selectiva, favoreciendo exclusivamente la lógica del mercado y convirtiendo al diseño curricular en hojas de trabajo llenas de instrucciones para ser aplicadas mecánicamente.
- Las competencias corren el riesgo, si se reduce su alcance, de convertirse en adalides del pensamiento único, puede plantear la idea de que sólo hay una forma de hacer las cosas y sólo una es legítima.

4.4. El discurso de competencias en la UPN: la postura oficial

Como se mencionó en el capítulo 3 referente al campo institucional, a partir de 2002 se configuró un *nuevo contexto institucional* en la Unidad Querétaro, de la UPN. La puesta en marcha de la licenciatura en intervención educativa, marca inscripción formal del discurso de competencias en la vida académica de la Universidad, no únicamente como una referencia a un modelo determinado de currículum de formación, sino como una materialización en un programa académico que se ofrece en nuestra Unidad. Por iniciativa de la entonces rectora Marcela Santillán Nieto y apoyada en la Dirección de Unidades UPN, se conformó un equipo de trabajo con profesores de 6 unidades del país quienes agruparon a 7 docentes más para diseñar un programa académico que se enmarcara en el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Desde 2001 comenzaron los trabajos de dicha comisión y en 2002 el Consejo Académico de la UPN aprueba la adición de la licenciatura en intervención educativa a la oferta académica de las Unidades del país. Es así que desde la rectoría se conmina a las Unidades a gestionar ante los gobiernos locales la apertura de la LIE en las diferentes entidades federativas; se inician trabajos de diagnóstico para definir la pertinencia de la licenciatura y sobre todo para justificar la elección de tal o cual línea específica de formación. De esta forma se inician en septiembre de 2002 los trabajos de la LIE en las Unidades UPN del país; paradójicamente la Unidad Ajusco, que es la de mayor y mejor infraestructura de

todo tipo y que fue donde se produjo la idea y se coordinaron los trabajos para el diseño de la licenciatura, no se ofrece dicho programa académico.

El programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN (2002) que respalda al modelo educativo basado en competencias de la UPN y particularmente a la licenciatura en intervención educativa, de igual forma que en la literatura consultada, alude a los procesos de globalización y al nuevo orden mundial para fundamentar la idea de un cambio en el sistema educativo, en donde el desarrollo de las naciones está determinado por el dominio y la aplicación del conocimiento, el aprovechamiento de las “fuerzas del cambio”, y la adaptación crítica y productiva al entorno cambiante (UPN, 2002). Las demandas hacia la educación superior en el contexto de la globalización, según los planteamientos institucionales, tienen el único fin de incorporar a la Universidad al proceso económico hegemónico; lo cual explica el hecho de que las modificaciones curriculares se hayan centrado en los medios y no en los fines. Las tendencias que dictan los organismos internacionales son algo que las universidades no pueden ignorar, pero es necesario que las instituciones de educación superior, complementen tales propuestas con proyectos que atiendan las necesidades sociales y no sólo las que impone el mercado.

El planteamiento de la UPN para el desarrollo de un currículum basado en competencias, pretende estar en sintonía con las necesidades educativas emergentes del país, a la par que propugna por la integración de un perfil de profesionista acorde al contexto actual. El discurso oficial plantea una situación de *reto* para la Universidad Pedagógica Nacional, quien como parte del sistema educativo mexicano, debe alinear su misión y visión con las políticas educativas del país, pero siempre en la búsqueda de la formación integral del sujeto. Desde dicha argumentación se propuso el diseño y la puesta en marcha de la LIE, que en el contexto del desafío social que se le presenta al sistema de educación superior en México, es referida como portadora de elementos que coadyuven a la solución

de determinados puntos de inflexión planteados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001):

- Ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en situación de desventaja, así como a la población indígena del país.
- Establecer una oferta amplia y diversificada de la educación continua, utilizando modalidades adecuadas para satisfacer las demandas de capacitación, actualización y formación permanente de profesionales en activo y de la población adulta en el contexto de la sociedad del conocimiento.
- Hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en lo mismos el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor, promover el manejo de lenguajes y del pensamiento lógico, resaltar el papel facilitador de los maestros e impulsar la formación en valores, crear cultura y fortalecer las múltiples culturas que forman el país, así como lograr que los programas reflejen los cambios que ocurren en las profesiones, las ciencias, las humanidades y la tecnología.
- Lograr que los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de sus carreras. Para esto es necesario establecer en las IES (Instituciones de Educación Superior) programas de tutelaje individual y de grupo, y de apoyo al desempeño académico de los alumnos.

La UPN en la propuesta de reordenar su oferta educativa en las Unidades de la república, fija su postura respecto al modelo curricular que ha de subyacer los planes y programas de estudio:

La licenciatura en intervención educativa, opta por un enfoque curricular que integra las tendencias mundiales, las necesidades educativas nacionales, regionales y locales: el enfoque de educación basada en competencias. Sin embargo la UPN no retoma acríticamente este modelo sino establece adecuaciones teóricas y metodológicas; realiza contribuciones en la formación de un profesional de la educación comprometido prioritariamente con la sociedad a partir de una actitud crítica y propositiva y no sólo con las necesidades del mercado. (UPN, 2002:12)

Siguiendo la lógica de análisis, se resume en el siguiente cuadro la conceptualización que desde los documentos oficiales de la LIE se da a los elementos más relevantes para el análisis del tema educativo:

Currículum	Polivalencia, flexibilidad, pertinencia, alternancia, desarrollo y continuidad.
Aprendizaje	Multirreferencial y multimediado, autónomo, organizado e integral, ambientes de aprendizaje, aprendizaje colaborativo.
Profesor	Configurador de situaciones de aprendizaje. Deberá proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje seleccionando las actividades más apropiadas de acuerdo a la materia del curso.
Estudiante	Juegan un papel activo, tanto para enfrentar las situaciones profesionales

	que se le planteen como para integrar conceptos, diseñar alternativas y propuestas de intervención Sujetos que llegan a los espacios de formación con un saber construido. Se parte de la capacidad de actual de los estudiantes y se busca una expansión de la misma.
Enseñanza	No se le considera como una actividad de explicación o transmisión de conocimientos, sino como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los alumnos construyen aprendizajes en relación activa con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el profesor.
Evaluación	Proceso de obtención de información pertinente, válida y confiable, sobre el valor cualitativo y cuantitativo de los procesos y resultados de la educación, para orientar la toma de decisiones y con base en ella proponer mejoras al proceso.
Formación en competencias	Formación de sujetos capaces de definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales, resolver problemas a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas.
Competencias profesionales	Relación entre los saberes, actitudes y aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las actividades correspondientes al ámbito profesional. Refiere a un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimiento, organizado operacionalmente, que permite dentro de una gama de situaciones la identificación de una tarea o problema para resolverlo mediante acciones eficaces. Supone conocimientos, habilidades, que aunados a actitudes y valores permiten al sujeto, su uso inteligente, resultando en acciones pertinentes, implica la integración de saberes, es el desempeño eficiente en un contexto concreto. Se relaciona directamente con la capacidad para leer el contexto con una nueva actitud, que permita encontrar y resolver problemas de manera responsable y creativa.
Competencias generales	Agrupar las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes del ser, del saber y del hacer profesional.
Competencias específicas	Reúnen los conocimientos, aptitudes y actitudes propias de un perfil ocupacional.
Finalidades educativas	Las competencias propuestas tendrán la finalidad de desarrollar en el profesional, las capacidades de adaptación, resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento, trabajo en equipo, realización y control autónomo, sensibilidad social, comprensión de diversas culturas y adquirir capacidades instrumentales, teóricas y de convivencia social, que apuntan a una formación integral de los estudiantes que no se limite únicamente a la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino una educación humanística que trascienda a la sociedad e implique una preparación para la vida

Cuadro 4. Conceptualizaciones de los elementos del proceso educativo desde el discurso oficial de la UPN

Es así que se plantean, las competencias traducidas en acciones concretas para este nuevo profesional de la educación:

- Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos [...] con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.

- Realizar diagnósticos educativos [...] con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, [...] partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario y con una visión integradora.
- Asesorar a individuos, grupos e instituciones [...] con una actitud ética y responsable.
- Planear procesos, acciones y proyectos educativos [...] asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos institucionales para el logro de los objetivos determinados.
- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos [...] con responsabilidad y visión prospectiva.
- Evaluar instituciones, procesos y sujetos [...] con una actitud crítica y ética.
- Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación [...]. (UPN, 2002:30)

Estas competencias generales en conjunción con las específicas planteadas en cada línea de especialización, constituyen las grandes metas a alcanzar y van dando forma a un nuevo lenguaje que se articula como parte del espacio pedagógico actual de la UPN. Desde la estructura de argumentación del documento oficial, el concepto *competencias profesionales* deberá ser retomado en forma holística e integral, siempre considerando el dinamismo y la complejidad del entorno:

- 1) Proporcionan, ubicados en contextos y escenarios específicos, la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones.
- 2) Integran y relacionan contextos específicos y tareas fundamentalmente, que como acciones intencionales, son una parte central de la práctica de la profesión.
- 3) Rescatan, como claves de un desempeño competente, la ética y los valores; el contexto y el hecho de que se hace posible y factible que un sujeto formado sea competente de diferentes maneras.
- 4) Posibilitan formular descripciones de la acción en cuanto el sujeto busca realizarla como un tipo particular de actividad.
- 5) Facilitan el desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio crítico. (UPN. 2002)

Un elemento de fuerte presencia en el discurso de la UPN referente a la LIE, es el de la necesidad de ofertar programas académicos *pertinentes*: “Una característica de la LIE es la búsqueda de pertinencia social y educativa, para responder de manera adecuada a las especificidades socioculturales de los contextos donde se insertan las Unidades UPN” (UPN, 2002:15). La tradición de la institución de trabajar con profesores en servicio, se ve modificada por la incursión de la figura de un profesionista que oriente su actividad hacia sectores sociales en donde no ha incidido el sistema de educación formal; se juzga pertinente dar un viraje a la

oferta académica y pronunciar una nueva forma de concebir la educación en México, lo que implicó modificar el campo en el que se despliega la práctica docente de los profesores, trasladándola a un terreno no muy conocido por ellos. Los elementos discursivos que emergen en el plano institucional de la UPN, incorporan términos como tutoría, ambientes de aprendizaje, portafolios, indicadores de desempeño, y por supuesto, competencias, que al materializarse en la práctica de docentes en la UPN adquieren una forma muy particular. La documentación oficial no simplemente es un estatuto que sirvió para legitimar las intenciones educativas de las autoridades de la Universidad, y para trazar rutas generales del deber ser de la institución, sino que es un referente que tiene incidencia sustantiva sobre la configuración de los significados que los profesores dan al modelo educativo en el que trabajan y que, atenúa la tensión lo instituido y lo instituyente.

4.5. Toma de postura

Considero que más allá de postular el debate sobre las competencias desde posturas esnobistas o detractoras acerca del tema, emerge la imperante necesidad de mirar con mayor énfasis, qué de lo que hacemos como profesores realmente contribuye a mejorar los procesos educativos en nuestros espacios de acción. Retomo la frase de Coll (2007), el discurso de las competencias es “algo más que una moda y mucho menos que un remedio”. Me parece bizantina la discusión sobre si lo que se plantea es novedoso o no, porque deberíamos partir de la base de que no todo lo nuevo es bueno y de que lo viejo está superado. Cada planteamiento que se inserta como mandato en las políticas educativas, debiera ser analizado desde una postura que dé un mejor lugar a la historia y a la experiencia de los agentes educativos; y no ser tomada como *borrón y cuenta nueva*, esperanzados a las bondades del discurso que sustituye a su antecesor en crisis, y que espontáneamente los problemas se solucionen.

Resulta importante señalar que la operación de un currículo basado en competencias requiere repensar e investigar sobre las conceptualizaciones del proceso de enseñanza–aprendizaje que orientan la práctica de los profesores, pero siempre sobre la base del conocimiento y la experiencia existentes. Se habla ahora de los llamados ambientes de aprendizaje; desde el discurso, éstos deberán ser entendidos como el clima propicio que se genera para que los sujetos aprendan; se considera entre ellos tanto los espacios físicos o virtuales como aquellas condiciones que estimulen las actividades de pensamiento de tales sujetos (Duarte, 2003). En las circunstancias contemporáneas los seminarios, talleres, prácticas profesionales, servicio social, técnicas de estudio de casos, de simulación, cursos en línea, nuevas tecnologías, redes escolares, videos, pueden proporcionar al sujeto en formación en sus diversas condiciones personales y escolares, un ambiente que les permita problematizar, descubrir o comprender alguna situación desde distintas perspectivas, pero sobre todo una perspectiva de intervención.

El discurso de las *competencias profesionales*, recurre frecuentemente a argumentaciones que buscan priorizar, sobre todas las cosas, los aspectos prácticos, lamentablemente no en muchos casos se realiza tal argumentación con elementos más contundentes, que realmente asignen el valor que debe tener los cuestionamientos del *hacer*. Vale la pena, detenerse un momento a reflexionar sobre el significado que se le da a las cuestiones prácticas. Un referente valioso es John Dewey (2004), quien desde su postura pragmática, aduce un método en el que se busca generar una *experiencia educativa*, que lo lleven a la solución de problemas. Lo interesante en este sentido, es ubicar la *experiencia* no sólo como todo aquello percibido por los sentidos, para el autor experiencia es el conjunto de relaciones del individuo con su ambiente y en ese sentido la función del maestro debe centrarse en crear experiencias educativas. La propuesta de Dewey (2004) es la utilización de la observación y la reflexión del profesor, para la valoración de las condiciones objetivas propias del aula y las condiciones subjetivas de los individuos, a fin de generar *situaciones* que propicien el desarrollo físico,

intelectual y moral de los alumnos, algo evidentemente distante de lo que se vive en muchas instituciones en México. El método de Dewey (2004), supone una permanente interacción maestro-alumno, revitalizando el carácter social de la educación a la vez que el papel de guía y director que desempeña el profesor.

En este marco la enseñanza es también reconceptualizada. No se le considera como una actividad de explicación y transmisión de conocimientos, sino como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los alumnos construyen sus aprendizajes en relación activa con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el profesor. En el proceso educativo existe una interacción intencional creada por el profesor. La interacción educativa será eficaz en la medida que las intervenciones del profesor sean oportunas y respondan a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de los alumnos. En este contexto la enseñanza puede ser concebida como un conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los alumnos en el proceso personal de construcción de su conocimiento. Al trabajar por competencias se parte de la capacidad actual de los educandos, pero se busca una expansión de la misma.

Si partimos de este principio, se espera del docente un rol orientador en el proceso de aprendizaje del alumno, por cuanto crea las condiciones necesarias para que este proceso de construcción sea lo más rico posible y constituya siempre un desarrollo. En este rol el profesor debe proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje seleccionando las actividades más apropiadas que éstos deben realizar de acuerdo con la materia del curso. Es importante, además, facilitar el proceso de aprendizaje colaborativo, promoviendo la creación y desarrollo de grupos colaborativos entre estudiantes. En cuanto facilitador de autoaprendizajes, el profesor debe actualizar y valorar constantemente la información que va a ofrecer a sus alumnos, lo cual requiere una permanente tarea de investigación y actualización en su área de conocimiento. El docente es corresponsable en el proceso de aprendizaje; la relación pedagógica que establece con el estudiante aún cuando vaya más allá del ámbito formativo del

aula, se descentralice, se vuelva compleja o varíen sus dimensiones como en la educación virtual, nada sustituye o equipara esa intervención pedagógica.

En cuanto a la perspectiva psicológica, los modelos educativos basados en competencias tienen varios detractores que cuestionan la falta de claridad teórica sobre los conceptos de enseñanza y sobre todo, de aprendizaje. Sin embargo, es posible identificar desde los planteamientos generales del modelo, rasgos que acerquen al enfoque de competencias, a un corpus teórico que permita su análisis. Perrenoud (1999), define la competencia como una capacidad de actuar de manera más eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos; en este sentido, desde el paradigma cognitivo de la psicología de la educación, el concepto mismo que se tiene de educación, refiere al proceso sociocultural en el que se ponen en juego saberes y contenidos (conocimientos) valorados culturalmente, dichos contenidos deberán ser aprendidos por los alumnos de la forma más *significativa* posible (Hernández, 1998). Se considera que el *aprendizaje significativo*, de contenidos o de dominios de conocimiento por parte del alumno no es suficiente, el estudiante también debe desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje, así como para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier tipo. Podemos percatarnos en las concordancias que existen en los elementos que definen las *competencias* y los postulados de la psicología cognoscitiva: un elemento central, es la búsqueda del desarrollo de **capacidades** (no necesariamente conocimientos, o al menos no en la forma erudita) para la interacción de los sujetos en diferentes **situaciones**.

El papel de los actores del proceso, es otro punto de análisis; retomando el rol del profesor como un orientador, que supone el enfoque de *competencias*; desde el paradigma cognitivo la concepción de la actividad docente se aboca a la “confección” y organización de experiencias didácticas. En tanto papel del alumno, es el de un sujeto activo procesador de información, que posee competencia

cognitiva para aprender y solucionar problemas, dicha competencia debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas (Hernández, 1998). Cuando hablamos de competencias cognitivas, remitimos al concepto de *aprendizaje* que se busca desarrollar. Desde el paradigma cognitivo, se propone a la luz de la teoría de Ausubel, la promoción del *aprendizaje significativo*, entendido como la adquisición de la información de forma sustancial; su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, sino que se hace relacionando dicha información con el conocimiento previo. Existen dos tipos de *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1978): a) el receptivo, que refiere a la adquisición de productos acabados de información, la participación del alumno consiste en internalizar dicha información; b) por descubrimiento, es aquel en el que el contenido principal de la información que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que ésta debe ser descubierta previamente por el alumno para luego aprenderla.

En un esfuerzo por conjugar categorías y conceptos (nunca pretendiendo emular a un “Frankenstein” conceptual) de la pedagogía experimental y de la psicología cognitiva del aprendizaje, la intención es reflexionar sobre un modelo curricular que subyace el trabajo de los profesores en la LIE, quedando por supuesto, varias aristas pendientes y posibles posturas desde las cuales analizar las competencias en la educación escolar.

Sin embargo, existe un elemento que advierto preocupante respecto al discurso de las competencias. El marco contextual de emergencia y evolución de los modelos educativos basados en competencias materializado en lo que se ha dado a llamar *sociedad del conocimiento* -particularmente su estructuración bajo la lógica del mercado- es el principal eje articulador de las propuestas curriculares basadas en competencias, las cuales se originan en las recomendaciones o acaso mandatos, de organismos internacionales como la OCDE a través de su propuesta DeSeCo. Por tanto, siguiendo tal razonamiento, los cambios en el currículum cumplen de forma cuasi exclusiva, una función adaptativa: “...hoy nadie duda de la necesidad

de renovar el currículum, para enriquecer el papel que juega la educación en las sociedades actuales y conseguir que ésta contribuya realmente a la formación de una ciudadanía preparada para afrontar los retos que plantea una sociedad profundamente cambiante” (Servín, 2008). Pienso que el discurso de competencias emplea una gran cantidad de argumentos para justificar la necesidad de formar sujetos que respondan al contexto mundial actual; es necesario plantearse la posibilidad de un currículum que cumpla una función transformadora y que propicie la reflexión sobre planteamientos elementales de la disciplina pedagógica, los fines y medios de la educación. Se establece el propósito de que el sujeto debe responder a las exigencias actuales, concediendo que las condiciones actuales fueran las mejores (o al menos las suficientes) para el desarrollo armónico de los individuos. Los datos reflejan otra cosa. Si bien, la educación posibilita la incorporación a la vida social, se hace evidente que vivimos en un estado de crisis social el cual es necesario transformar. La sociedad en crisis no es algo distante y ajeno a nuestra vida cotidiana, estamos inmersos en ella; por citar algunos rasgos que lo ejemplifiquen: Querétaro ocupa el primer lugar nacional en número de madres solteras; 20.2% de la población son considerados bebedores altos; la edad promedio de inicio en el consumo de alcohol en los municipios de la sierra queretana es a los 13 años; cada año mueren 650 personas en promedio, a causa de enfermedades relacionadas con la dependencia al alcohol; el 70 por ciento de los accidentes automovilísticos con consecuencias fatales, están relacionados con el consumo de alcohol (Secretaría de Salud del Estado de Querétaro, 2009). Por otro lado en Querétaro el 46 por ciento de los delitos considerados graves (homicidio, secuestro, violación, tráfico de menores, asociación delictuosa, lenocinio, asalto) son cometidos por personas menores de 18 años, mientras que delitos que en el estado no son considerados graves (rapto, estupro, acoso sexual, allanamiento de domicilio, asalto, robo de automóviles) son cometidos en un 63 por ciento por menores de edad (Procuraduría General de Justicia del Estado de Querétaro, 2009).

Estimo necesario establecer un debate de mayor profundidad sobre el tema educativo, sin menoscabo del que se establece acerca de las alternativas que permitan mejorar el proceso socializador llamado educación. No obstante, cualquier planteamiento orientado a eficientar el proceso enseñanza-aprendizaje, deberá enmarcarse en un análisis teleológico de la educación, y poder establecer pautas para que desde la trinchera educativa –no siendo ésta la única, pero sí una de las más importantes- , aspiremos a construir una sociedad más justa y libre.

CAPÍTULO 5

EL SIGNIFICADO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS BASADOS EN COMPETENCIAS EN LOS PROFESORES DE LA UPN: PERSPECTIVA SEMÁNTICA

La investigación de campo estuvo orientada básicamente a trazar las rutas para la captación del significado que los profesores dan al modelo de competencias. Con base en el marco teórico se seleccionaron dos instrumentos propios de la investigación social cualitativa, de los cuales se obtuvieron los datos necesarios para establecer puntos de análisis que respondieran a los objetivos de la investigación.

Retomando los planteamientos teóricos, particularmente el enfoque estructural para el estudio de las representaciones sociales, se echó mano en primera instancia del método y técnica de las redes semánticas naturales. Se aplicó un instrumento (ver Anexo 1) a 41 profesores de la UPN Unidad Querétaro que representan el 50% de la plantilla total de docentes. Para la muestra se seleccionaron a la totalidad de profesores que trabajan en la licenciatura en intervención educativa, así como a 6 docentes que no trabajan en dicho programa y que sin embargo los datos que proporcionaron fueron útiles para asignar representatividad a la muestra. Sin embargo, ellos no serán sujetos de análisis en la segunda parte del proceso de investigación de campo, ya que nos centraremos en quienes desarrollan su práctica docente en el modelo de competencias profesionales¹⁴ de la LIE.

Un segundo momento en la investigación en lo que toca a captación del significado de los profesores, se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas, en las que a partir de elementos detonadores, se orientaba el discurso del entrevistado de tal forma que manifestara sus versiones sobre los

¹⁴ La licenciatura en educación, la licenciatura en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena y la maestría en intervención pedagógica; son programas académicos que no están diseñados con el enfoque de competencias. En el caso de las licenciaturas se trabajan en sistema semiescolarizado, lo que por 24 años caracterizó la oferta educativa de la UPN.

factores fundamentales para el estudio de los modelos educativos. Se entrevistaron a cuatro profesores con características de perfil profesional particulares, acordes a los planteamientos de la investigación.

5.1. Los instrumentos

5.1.1. El instrumento para redes semánticas

De acuerdo con lo suscrito por Valdez (2005) en el instrumento para la generación de las redes semánticas naturales, se solicita a los sujetos que de acuerdo a la palabra estímulo, en este caso *modelos educativos basados en competencias*, expresen con la mayor precisión posible con diez palabras definidoras el concepto. Las palabras pueden ser: verbos: adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres; y se pide no emplear pronombres, artículos o preposiciones.

Una vez definido el concepto, se les solicita que jerarquicen todas las palabras que dieron como definidoras, en función de la relación, importancia o cercanía que consideren tiene cada una de ellas a partir de la palabra estímulo. Se asignará el número uno a la palabra que mejor lo define y el número diez a la que más se aleja de ella. El concepto a definir deberá ir acompañado de dos columnas con líneas, donde los sujetos podrán anotar sus palabras definidoras y las jerarquías atribuidas a las mismas.

5.1.2. La entrevista semiestructurada

La entrevista como medio para la recogida de información que entraña el conocimiento y los significados, así como la construcción social de la conducta de los sujetos y los grupos, es un valioso instrumento dentro del estudio de las representaciones sociales. Para esta investigación se realizó una entrevista semiestructurada, para la que se definió un sistema de categorías centrales, categorías asociadas y conceptos específicos, que orientaran la enunciación del

sujeto entrevistado y que permitiera al entrevistador guiar el interrogatorio por una vía bien definida, pero que a la vez no limitara las posibilidades del entrevistado tanto en extensividad como en intensividad.

Siguiendo a Ander-Egg (2003), en la entrevista semiestructurada las preguntas están definidas previamente en un guión de entrevista, pero la secuencia así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el investigador realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. Para el guión de entrevista se utilizó el siguiente esquema de categorías y conceptos, que fue la base para la formulación de las preguntas; el guión trató de abarcar las dimensiones básicas para analizar un planteamiento curricular:

Categoría central	Categorías asociadas	Conceptos
Innovación educativa		<ul style="list-style-type: none"> • Cambio educativo • Moda • Transformación
Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación • Desarrollo de los episodios didácticos • Evaluación • Acompañamiento
	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación curricular • Investigación sobre líneas específicas de formación • Investigación de la práctica docente propia
	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes de aprendizaje
Papel del alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión psicológica • Dimensión política • Dimensión social 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje • Comportamiento • Procesos de formación • Perfil de ingreso (lo que es) • Perfil de egreso (lo que se espera)
Contexto de aplicación y desarrollo		<ul style="list-style-type: none"> • Mundial • Nacional • Local • Institucional
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> • Ideología • Dimensión política-económica • Dimensión pedagógica- 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos • Desarrollo curricular • Evaluación curricular • Currículum “oculto”

	didáctica • Dimensión institucional	• Vinculación currículum-sociedad
--	--	-----------------------------------

Cuadro 5. Esquema de categorías y conceptos para la entrevista semiestructurada

5.2. Características de la muestra

Como se mencionó, la muestra total está compuesta por 41 profesores (13 mujeres y 28 hombres), de quienes se recuperaron datos generales que permitirán su agrupamiento en función de las siguientes cribas¹⁵:

- Formación profesional inicial: normalista o universitario.
- Años de antigüedad en la UPN: permitirá definir si el profesor trabajó con programas semiescolarizados o si fue contratado para trabajar en la licenciatura en intervención educativa. A los primeros se les referirá como *expertos*, y a los que fueron contratados del 2002 en adelante (y trabajan en la LIE) *novatos*.

Como resultado del proceso de cribar la información se obtuvieron los siguientes datos:

Experto:	24	Normalista:	20
Novato:	17	Universitario:	21
Experto/Universitario:	10	Novato/Universitario:	11
Experto/Normalista:	14	Novato/Normalista:	6

Cuadro 6. Agrupamientos de sujetos de la muestra

Para el caso de las entrevistas se seleccionó un profesor por cada agrupamiento de manera relativamente aleatoria, considerando principalmente la disposición a la entrevista y el tiempo para la misma; cabe señalar que aunque para fines de este trabajo el factor género no representa un elemento de análisis, los entrevistados

¹⁵ Según el Diccionario de la lengua española (2005) *cribar* es la acción de seleccionar o elegir lo que interesa. Ej. Cribar una información.

fueron tres profesores varones y una mujer, situación concordante con la proporción que existe en la población total de profesores.

Las características de los sujetos consideradas para el estudio, se advierten importantes ya que las representaciones sociales en tanto construcciones simbólicas mantienen un origen que está fuertemente influenciado por las voces especialistas, y son las instituciones educativas de procedencia de cada profesor – y sus fuentes referenciales- las estructuras que en un primer momento (al menos en el plano de formación profesional) condicionaron en menor o mayor medida la conformación del acervo cultural de los sujetos. Por otra parte la clasificación *novatos* y *expertos*, se relaciona directamente con la inmersión de los sujetos en el *campo* y su permanencia en éste. Las construcciones discursivas de los profesores de la UPN se analizarán como expresiones de sus estados cognitivos subyacentes y se examinan en el contexto de su ocurrencia. Este análisis indexical implica considerar la temporalidad en la que los sujetos se inscriben como agentes de estructuración del *campo*, y además de cómo el *campo* y las condiciones particulares de éste en sus diferentes momentos históricos han incidido en el discurso de quienes lo cohabitan.

5.3. Sistematización de datos y resultados preliminares

5.3.1. Información de las redes semánticas

Se procedió al vaciado de los datos obtenidos de cada uno de los sujetos y su agrupación de acuerdo a las cribas establecidas. Se utilizó una hoja de cálculo electrónica para registrar los datos de cada instrumento, generando una matriz cuadrada para cada uno de los registros en la que figuraban las palabras definidoras y la jerarquía otorgada.

La sistematización de datos se realizó con base en los planteamientos de Figueroa (1980) y Valdez (1998, 2005) sobre las redes semánticas naturales. De acuerdo con la técnica se obtuvieron los siguientes valores:

- Valor *J*: número total de palabras definidoras. Representa la riqueza semántica de la red, aunque también la dispersión semántica. También llamado tamaño de la red.
- Valor VMT: para cada definidora, representa el valor obtenido de la multiplicación que se hace de la frecuencia de aparición por la jerarquía asignada. Indica el peso semántico de cada palabra definidora.
- Conjunto SAM: está comprendido por las quince palabras definidoras de mayor peso semántico (VMT), listadas en orden descendente. Son los elementos nucleares de la red.
- Valor FMG: representa la distancia semántica entre cada palabra definidora del conjunto SAM. La definidora de mayor peso equivale al 100%, los porcentajes del resto de las palabras se obtienen por regla de tres.
- Índice de consenso grupal (ICG): Porcentaje de palabras definidoras en el que concuerdan los diversos grupos analizados; se calcula sobre la base del conjunto SAM.
- Índice de consenso interno (ICI): es el porcentaje de sujetos de un grupo que seleccionan las definidoras que aparecen en el conjunto SAM.
- La categorización de las definidoras del conjunto SAM se realizó de la siguiente forma:
 - Núcleo: es la definidora de valor FMG 100%. Representa el significado del concepto estímulo con mayor representación en los sujetos.
 - Atributos esenciales: definidoras cuyo valor FMG está en el rango de 99% al 79%.
 - Atributos secundarios: definidoras cuyo valor FMG está en el rango de 78 al 59%.
 - Atributos periféricos: definidoras cuyo valor FMG está en el rango de 58% al 39%.
 - Zona de significados personales: Significados menos compartidos socialmente por los sujetos. Definidoras cuyo valor FMG está en el rango de 38% al 0%.

Un primer elemento de consideración es el número de definidoras que conforman la red semántica global de los profesores de la UPN (valor J), y el número proporcional de palabras que cada uno de los agrupamientos generó:

Valor J de la red global	145
Valor J de la red del agrupamiento <i>expertos-universitarios</i>	72
Valor J de la red del agrupamiento <i>expertos-normalistas</i>	77
Valor J de la red del agrupamiento <i>novatos-universitarios</i>	58
Valor J de la red del agrupamiento <i>expertos-universitarios</i>	44

Cuadro 7. Tamaño de las redes semánticas (valor J)

Es necesario hacer algunas consideraciones a la tabla anterior. El número de definidoras por grupo muestra variaciones significativas en las que no debemos perder de vista que los agrupamientos no tienen el mismo número de miembros. Por otra parte el concepto *riqueza semántica* nos refiere al mayor o menor grupo de palabras que definan el concepto estudiado, mientras que *dispersión semántica* refiere al nivel de concentración de significados en ciertas palabras definidoras. Por lo tanto, considerando el diseño metodológico (ítems del instrumento = 10 y número de sujetos de la muestra = 41) podemos establecer dos situaciones límite:

- a) Aquella en la que cada uno definiera el concepto estímulo con palabras diferentes entre cada sujeto (410 palabras);
- b) Aquella cuando ellos no expresan ninguna palabra (0 palabras).

El rango de palabras para este estudio sería de 0 a 410 palabras. Considerando que el valor J de la red global es 145 se podría interpretar que dicha red posee una limitada riqueza semántica al estar por debajo de la mitad del rango. No obstante, esta interpretación no es determinante si consideramos que en términos cualitativos tiene mayor relevancia conocer los aspectos nucleares de la red, para ubicar las representaciones sociales en los sujetos, por lo que la dispersión de los

significados en la red es un elemento medular; en este sentido podemos afirmar que la red no es altamente dispersa (y por lo tanto los significados que refleja) al tener un tamaño por debajo de la mitad del límite superior, más adelante se detallarán las ubicaciones del núcleo de la red global y de la red de cada agrupamiento.

En el siguiente cuadro se muestran los valores obtenidos para el conjunto SAM de la red semántica global de la muestra de profesores de la UPN Querétaro:

DEFINIDORAS	VMT	FMG (%)
Habilidades	157	100
Conocimiento	140	89.17
Actitudes	105	66.88
Aprendizaje permanente	75	47.77
Capacidad	65	41.40
Saber hacer	61	38.85
Saberes	60	38.22
Destrezas	51	32.48
Desarrollo integral	50	31.85
Saber ser	49	31.21
Solución de problemas	47	29.94
Trabajo colaborativo	45	28.66
Empleabilidad	41	26.11
Competencias profesionales	40	25.48
Funcionalista	39	24.84

Cuadro 8. Conjunto SAM de la red semántica de la muestra total

De acuerdo a la clasificación propuesta por Valdez (1998) los resultados de la red semántica global, el núcleo de la red se ubica en la palabra *habilidades* y solamente la palabra *conocimientos* se encuentra en el grupo de definidoras que refieren a atributos esenciales de significado. Las 13 definidoras restantes del conjunto SAM corresponden a las categorizaciones de menor relevancia en el análisis (atributos secundarios, atributos periféricos y zona de significados personales). Podemos ver que la distancia semántica entre el núcleo de la red y la definidora que representa algún atributo especial (conocimiento) es relativamente pequeña (10.83%); mientras que la distancia semántica del resto de las palabras supera el 33%, lo cual corrobora que el campo representacional presenta un alto

grado de concentración en los atributos esenciales. El siguiente esquema ilustra de manera general la estructuración de la representación social del concepto modelos educativos basados en competencias del conjunto SAM sin cribar la información:

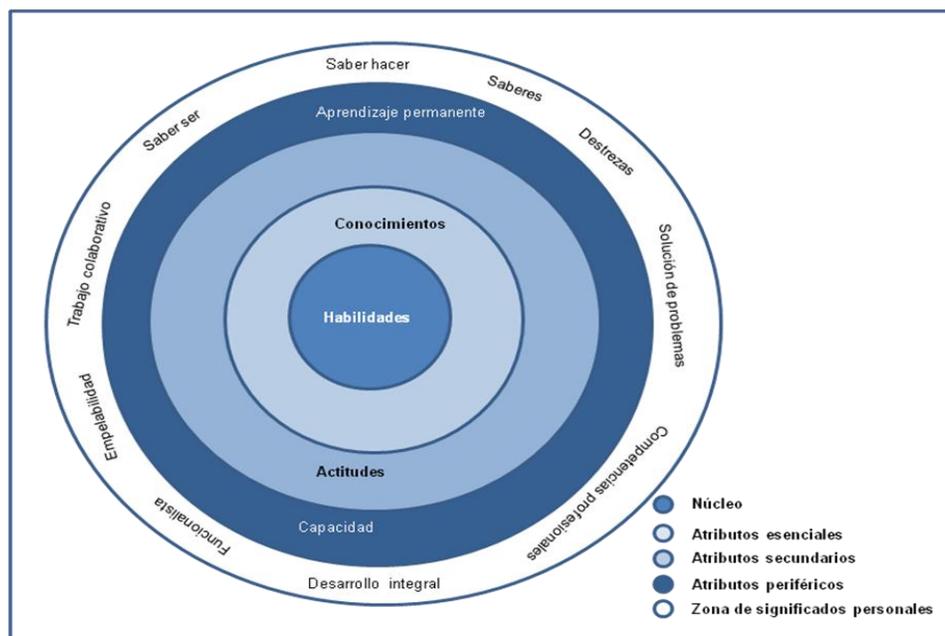


Figura 2. Estructura general de la representación social

Al analizar los resultados de las redes semánticas en función de los agrupamientos, se puede observar que efectivamente los núcleos están definidos en dos de los cuatro casos (expertos-universitarios y novatos universitarios) por la palabra *habilidades*, mientras que en el caso de los novatos-normalistas y los expertos-normalistas ésta ocupó el segundo y tercer sitio respectivamente en cuanto a su valor semántico. Además del claro origen del núcleo de la red, es conveniente mostrar el índice de consenso grupal obtenido de la red semántica global de la muestra:

Habilidades, conocimiento	53.65%
Actitudes	39.02%
Aprendizaje permanente	31.70%
Capacidad, destrezas	21.95%
Saber hacer, saberes, desarrollo integral, trabajo colaborativo, empleabilidad	19.51%
Saber ser, solución de problemas	17.07%
Funcionalista	12.19%

Competencias profesionales	9.75%
----------------------------	-------

Cuadro 9. Índice de consenso grupal de la red semántica de la muestra total

De acuerdo a la tabla anterior podemos afirmar que en términos generales no existe un amplio consenso entre los profesores de la UPN Querétaro sobre un significado unívoco que caracterice el esquema representacional sobre competencias en modelos educativos. El 53.65% de los profesores coinciden en apenas 2 palabras definidoras, de las 145 que tiene por peso semántico la red; lo cual hace aún más necesario ubicar los campos representacionales a partir de las agrupaciones sugeridas en el diseño metodológico, para distinguir los elementos de mayor significado en las representaciones sociales de los docentes y establecer relaciones entre ellas.

5.3.1.1. Red semántica de los profesores *expertos-universitarios*

Como se mencionó anteriormente la definidora con mayor peso semántico para el agrupamiento *expertos-universitarios* es *habilidades* (valor VMT=37), a continuación se muestra el resto de los componentes de la red semántica:

DEFINIDORAS	VMT	FMG (%)	ICI (%)
Habilidades	37	100	50
Actitudes	22	59.46	40
Empleabilidad	22	59.46	30
Control	20	54.05	20
Neoliberalismo	20	54.05	20
Solución de problemas	20	54.05	20
Cognición	15	40.54	20
Conocimiento	15	40.54	40
Comunicación	14	37.84	20
Resultados	13	35.14	20
Desarrollo integral	10	27.03	20
Evaluación	10	27.03	10
Globalización	10	27.03	10
Intervención	10	27.03	10
Teoría	10	27.03	10
Trabajo colaborativo	10	27.03	20
J=77			
J promedio = 5.5			

Cuadro 10. Conjunto SAM de la red semántica del agrupamiento *expertos-universitarios*

Podemos apreciar que el núcleo figurativo (*habilidades*) muestra una considerable distancia con las demás definidoras siendo 40.54% la mínima y 72.97 % la máxima, lo que indica una fuerte concentración de significado en el núcleo, aunque esta red es la que tiene menor valor VMT en el núcleo, es decir, tienen un nivel de dispersión mayor a los demás agrupamientos. Por otra parte el índice de consenso del agrupamiento indica que la mitad de los profesores *expertos-universitarios* coinciden en considerar *habilidades* como una palabra que define en menor o mayor grado el concepto estudiado. Un punto a destacar es que la palabra *conocimiento* obtuvo un 40% del consenso interno del grupo, no obstante que su peso semántico está por debajo de la mitad del peso del núcleo de la red, lo cual indica que es un elemento recurrente en la representación de los docentes aunque sin demasiado valor en el agrupamiento.

5.3.1.2. Red semántica de los profesores *expertos-normalistas*

Para el caso de los profesores *expertos-normalistas* la palabra con mayor peso semántico es *aprendizaje permanente* (valor VMT=65), el núcleo de la red se compone de la siguiente forma:

DEFINIDORAS	VMT	FMG (%)	ICI (%)
Aprendizaje permanente	65	100	64.28
Conocimiento	51	78.46	57.14
Habilidades	36	55.38	42.85
Capacidad	28	43.08	28.57
Formación	27	41.54	28.57
Saber hacer	22	33.85	21.42
Competencias profesionales	21	32.31	21.42
Actitudes	19	29.23	21.42
Desempeño	19	29.23	28.57
Saberes	18	27.69	14.28
Solución de problemas	17	26.15	21.42
Economía	16	24.62	21.42
Saber ser	16	24.62	14.28
Valores	16	24.62	14.28
Comportamiento	15	23.08	14.28
J=72			
J promedio = 7.2			

Cuadro 11. Conjunto SAM de la red semántica del agrupamiento *expertos-normalistas*

Es importante hacer notar que para este agrupamiento la definidora con mayor peso (*aprendizaje permanente*) figura dentro de la clasificación *atributos secundarios* en la red semántica global. Sin embargo, para el análisis particular del *expertos-normalistas* tiene un índice de consenso interno considerablemente mayor a los mostrados por palabras de mayor peso en la red global, lo cual indica que la representación social en este caso está concentrada en mayor medida en su núcleo figurativo, siendo éste el de mayor peso de todos los agrupamientos, es decir, es la red con más concentración de significado. Se puede observar que para este conjunto SAM existe solamente un elemento categorizado dentro de los atributos esenciales (*conocimiento*) que corrobora su carácter de componente medular de la representación social al ser un elemento de consenso en el agrupamiento notablemente superior al resto.

5.3.1.3. Red semántica de los profesores *novatos-universitarios*

La definidora con más peso semántico para el caso de este agrupamiento es *habilidades* (valor VMT=46), el resto de la red se compone de los siguientes elementos:

DEFINIDORAS	VMT	FMG (%)	ICI (%)
Habilidades	46	100	54.5
Aprendizaje permanente	33	71.74	54.5
Conocimiento	32	69.57	45.4
Saber hacer	31	67.39	27.2
Actitudes	27	58.70	36.3
Saber ser	27	58.70	27.2
Formación	25	54.35	27.2
Saberes	22	47.83	36.3
Desarrollo integral	19	41.30	27.2
Funcionalista	19	41.30	18.1
Pedagogía	19	41.30	18.1
Empleabilidad	17	36.96	36.3
Desempeño	16	34.78	27.2
Enseñanza	15	32.61	18.1
Destrezas	14	30.43	18.1
J=58			
J promedio = 5.3			

Cuadro 12. Conjunto SAM de la red semántica del agrupamiento *novatos-universitarios*

La red anterior muestra bajos consensos al interior del agrupamiento, las representaciones sociales de los profesores de este grupo se encuentran dispersas en un mayor número de palabras, pero a diferencia de los *expertos universitarios* existe mayor peso de las definidoras del conjunto SAM. Lo anterior se explica si consideramos que el número de palabras promedio por sujeto del grupo *expertos-universitarios* es de 7.2 mientras que en los profesores *novatos-universitarios* es de 5.3, es decir, los significados que le asignan al concepto estímulo están menos dispersos que en sus pares expertos.

5.3.1.4. Red semántica de los profesores *novatos-normalistas*

A diferencia de los agrupamientos de profesores universitarios, en los profesores normalistas –expertos y novatos- no hay coincidencia en el núcleo de la red semántica. En el caso de los *novatos-normalistas* la definidora que concentra el mayor peso semántico es *conocimiento* (valor VMT=45), el resto de los elementos se mantienen relativamente distantes del núcleo:

DEFINIDORAS	VMT	FMG (%)	ICI (%)
Conocimiento	45	100	83.3
Habilidades	29	64.44	66.6
Destrezas	20	44.44	50
Competencias profesionales	18	40.00	33.3
Actitudes	14	31.11	33.3
Saber hacer	14	31.11	33.3
Innovación	10	22.22	16.6
Comportamiento	9	20.00	16.6
Movilidad	9	20.00	16.6
Pedagogía	9	20.00	16.6
Actividades	8	17.78	33.3
Capacidad	8	17.78	16.6
Estandarización	8	17.78	33.3
Praxis	8	17.78	16.6
Producción	8	17.78	16.6
Transferencia	8	17.78	16.6
J= 44			
J promedio = 7.3			

Cuadro 13. Conjunto SAM de la red semántica del agrupamiento *novatos-normalistas*

Destaca en esta red, el alto índice de consenso que se tiene sobre el núcleo (83.3%), además de la definidora *habilidades* con un 66.6% de consenso interno, lo que nos habla de una fuerte concentración de significado en estos conceptos. No obstante la mayoría de las definidoras muestran bajos consensos e incluso peso semántico bajo; un dato a relacionar con lo anterior es que el agrupamiento *novatos-normalistas* es el más pequeño de todos y sin embargo tuvo un alto valor *J* promedio, lo que refleja una variedad semántica importante a la vez que la mayoría de los profesores no sólo coincidieron en definir al concepto en cuestión con el mismo significado, sino que además le otorgan un importante valor dentro de su repertorio conceptual-argumentativo. Se puede afirmar que mientras *conocimiento* es la palabra que para la gran mayoría se relaciona con los modelos de competencias en educación y además es la más importante, 44 palabras más aparecen tangencialmente como parte del significado.

5.3.2. Información de las entrevistas

Para realizar el análisis argumentativo del discurso de los profesores, es necesario captarlo de alguna forma y por algún medio. Para ello se aplicaron las entrevistas semiestructuradas, mismas que fueron registradas en una grabadora digital de audio. La duración de las entrevistas fue de 30' 05" (profesor *experto-universitario*), 32' 24" (profesor *novato-universitario*), 33' 19" (profesor *novato-normalista*), y 35' 28" (profesor *experto-normalista*). Se procedió a la transcripción para la conformación del corpus discursivo que fue el insumo para la captación del significado y para el análisis articulado con las condiciones de producción del discurso.

Un primer paso en la tarea analítica es identificar la presencia de objetos (elementos de referencia al tema central) y predicados (juicios sobre los objetos). Considerando el diseño metodológico, y el instrumento utilizado, los objetos de referencia al tema de los modelos educativos basados en competencias, son las

categorías y los conceptos base para las preguntas de la entrevista, lo que se hace significativo son los juicios argumentativos que los sujetos hacen sobre tales elementos e, inclusive, la incorporación de nuevos objetos para fortalecer su argumentación. Para tal efecto se resaltarán con diferentes colores -según el objeto de referencia-, (ver tabla de códigos en Anexos) los juicios argumentativos que aparezcan en el texto producido por el discurso de los profesores de cada agrupamiento. Este es un primer tamiz para la conformación de insumos que permitieron identificar los componentes semánticos en la argumentación de los docentes.

5.3.2.1. Juicios argumentativos de los profesores *expertos-universitarios*

Los modelos educativos basados en competencias

1. “Son propuestas que corresponden a un modelo económico social más ligado al neoliberalismo.”
2. “Tienen como finalidad la formación de personal capacitado en las áreas de trabajo.”
3. “Están empezando a retomar elementos de racionalidad instrumental y trasladarlos al terreno educativo.”
4. “En este modelo es muy necesario el trabajo de tipo colegiado.”
5. “La idea de competencias tiene que ver con la manera en cómo se afronta y se soluciona un problema en una situación concreta.”

Innovación educativa

1. “Hay razones históricas, económicas, sociales por las cuales este discurso se ha convertido en un ejercicio de moda.”

Práctica docente

1. “Se genera una gran ambigüedad, empezando por los procesos de formación profesional de quienes laboramos en la docencia en la universidad, nosotros nos hemos formado en un modelo diferente de universidad.”

2. “Hay ciertas dificultades de precisión respecto a ... no teóricamente cuál es el enfoque sino operativamente cómo debe manejarse el enfoque.”
3. “La imprecisión suele acarrear desavenencias, varias confusiones en el desarrollo de los proceso educativos, en este caso de formación de los alumnos.”
4. “La idea de que los que trabajamos en la institución (profesores) nos vinculemos con los espacios laborales reales, está todavía bastante lejana.”
5. “Es evidente que este modelo fuerza a modificar las prácticas de todos los que trabajamos en él.”
6. “Es inevitable que se presenten cambios, desde los tiempos, los procesos de evaluación, el diseño o la premeditación de las experiencias de aprendizaje para los alumnos, etc.”
7. “(Los elementos que se han modificado en la práctica docente) es la lectura de los programas para generar transposición didáctica a la luz de estos programas.”
8. “Es necesario realmente sentarse a echarle una mirada más profunda al plan de estudios, a cómo se definen las competencias, cómo se ligan estas competencias, cómo se dan los procesos de integración.”

Papel del alumno

1. “No solamente debe tener habilidades, sino además que estas habilidades cognitivas tienen que ponerse en juego en una situación concreta.”

Contexto de aplicación y desarrollo

1. “Al interior de la institución creo que hay una falta de concordancia en los criterios con los que se trabaja (el modelo).”
2. “Veo dificultades de tipo didáctico que no están suficientemente trabajadas al interior de la institución, insisto, probablemente de manera colegiada, creo que sería una alternativa.”

3. “No hay un reconocimiento formal por parte del mercado laboral de qué es la intervención educativa... el mercado laboral en México no tiene suficientemente definida cuál es la labor de los interventores educativos.”
4. “(Los perfiles) son constructos de tipo abstracto hacia donde estamos dirigiendo la formación de los alumnos.”
5. “Hay una gran distancia entre el discurso educativo oficial y las demandas del contexto en sus diferentes niveles.”
6. “Como entidad que pertenece al Estado mexicano, cuál es la función que realiza la universidad y los que trabajamos en ella en términos de colaboración, de inserción, de aporte a las políticas públicas.”
7. “La institución ha intentado abrir espacios pertinentes para encauzar, para promover y para apoyar estas modificaciones.”
8. “Precisamente por el impacto que administrativamente tienen en términos de política interna de la Unidad y por las resistencias originales, (la institución) ha dejado un tanto dispersos los esfuerzos por trabajar de mejor forma el modelo.”
9. “Es necesario ir definiendo internamente procesos de gestión académica o administrativa internos, que vayan fortaleciendo el desempeño del modelo.”
10. “Sin excluir que dentro de la dinámica universitaria, uno pueda ser enormemente crítico del modelo ... necesitamos entrarle cada vez mejor a este asunto, cada vez con más conocimiento y cada vez con mayor dominio del tema.”
11. “No se puede decir que un modelo es mejor que otro; en todo caso, habrá algún modelo en el que uno se sienta más cómodo o que le represente menos esfuerzo.”
12. “Cuando uno piensa en la perspectiva de la UPN, este modelo va a permanecer durante mucho tiempo.”
13. “Este modelo de competencias ha llegado para quedarse.”

Currículum

1. “Se facilitan los procesos de evaluación, si bien son más complicados en términos técnicos, se hacen más explícitos los rasgos que se van a evaluar.”

2. “En este caso no hay ningún intento de transformación social, es más bien la intención de afinar o aplicar cada vez mejor un modelo social y económico preexistente.”
3. “Se intenta que el ajuste en cuanto a los procesos de formación sea cada vez de más importancia, sea cada vez más puntual y preciso y que en ese medida sean tomadas decisiones administrativo-académicas pertinentes para homologar los procesos.”
4. “Es un objetivo más que la competencia se cubra, esto acarrea no solamente intencionalidades de tipo pedagógico, sino también de tipo evaluativo y administrativo.”
5. “Acarrea diversas dificultades de tipo didáctico, porque si bien hay especificaciones respecto cómo se van a lograr las competencias, pero si atendemos a los múltiples factores que intervienen en los procesos curriculares, estos elementos no se concentran de manera suficiente en la planeación y en la evaluación.”
6. “Hay un avance en relación a otros modelos donde los objetivos no se definen en situaciones, sino en habilidades prácticamente de manera exclusiva en términos cognitivos de los alumnos.”
7. “La idea de definir los perfiles de egreso a partir de competencias supone una mayor interacción entre los procesos laborales o procesos productivos y las actividades escolares.”
8. “En la UPN hay algunas ambigüedades o definiciones poco claras por el tipo de licenciatura que nosotros trabajamos que es en intervención educativa.”
9. “Van saltando las necesidades de una mejor evaluación, de ajustes en los procesos de evaluación, modificación de las secuencias de aprendizaje.”

5.3.2.2. Juicios argumentativos de los profesores *expertos-normalistas*

Los modelos educativos basados en competencias

1. “En el discurso teórico hay un conjunto de bondades que identifican con relativa claridad las finalidades, los propósitos, las acciones y lo que en otros

modelos llamamos capacidades, habilidades, conocimientos, aglutinados ahora en el concepto de competencias.”

Innovación educativa

1. “Es un discurso innovador con cierta relatividad si pensamos que el modelo constructivista que arranca por allá de los años 70 y que gradualmente fue desplazando a la tecnología educativa, tiene algunos postulados que luego son retomados por este modelo de competencias.”
2. “La parte de la innovación tal vez esté dada en el sentido de cómo se enfocan algunos planteamientos de otros modelos, es decir, de la direccionalidad que se les da en el quehacer educativo cotidiano.”

Práctica docente

1. “En la práctica, los docentes acostumbramos a hacer un híbrido de discursos de diversa procedencia.”
2. “No sigo con fidelidad lo que el discurso teórico señala, en términos de que para alcanzar determinadas competencias debo realizar determinadas acciones y seguir estricto sensu lo que se señala en las especificaciones.”
3. “La práctica docente es un enorme continente donde caben nuestras experiencias, nuestros saberes, toda la parte de la subjetividad en acción frente al grupo.”
4. “Sin desconocer las bondades de este modelo, en mi caso puedo hablar de un híbrido, de una diversidad de acciones que proceden de varios modelos.”
5. “Tenemos aquí una oportunidad de revisar las funciones sustantivas de la universidad de cara a los ordenamientos de esta licenciatura en intervención educativa basada en el modelo de competencias.”
6. “El modelo de docente tradicional está en bancarrota aunque subsiste, está en bancarrota desde la perspectiva del modelo por competencias.”
7. “Algunos estudiantes se quejan de que cada vez doy menos clase y cada vez son más ellos lo que se encargan de organizar la información, preparar los resúmenes, preparar las exposiciones.”

8. “Es necesario el socavamiento del modelo tradicional de docencia expositiva y una mayor exigencia hacia los estudiantes para que se apropien de todo el proceso de manera que los ubique más como protagonistas que como recipientes.”
9. “El docente se ve empujado a modificar sus prácticas o de lo contrario se verá rebasado por este modelo en su desarrollo en el aula.”
10. “Nuestros docentes que carecen de la formación básica pedagógica elaboran un discurso didáctico como lo conciben desde la intuición, desde el sentido común y desde la experiencia.”
11. “Desde el supuesto de que los niveles profesionales de licenciatura o de maestría son suficientes para erigirse en docentes, ese supuesto se encarna, se materializa, se objetiviza en la práctica en las aulas y desde ahí cada quien empieza a construir su modelo de docencia, independientemente del modelo de docencia que exija el currículum en el que se inserta.”
12. “Cuando ingresan en las aulas (los docente sin formación profesional inicial en disciplinas relacionadas con educación) con el carácter de docentes, en ese momento empiezan a improvisar un discurso pedagógico ausente en su formación básica.”
13. “Esta improvisación es una falta de respeto a la ciencia de la pedagogía, es una falta de respeto a nuestros estudiantes, es una falta de respeto a la función misma de la docencia.”
14. “Puedo asegurar que buena parte de los resultados en los perfiles de nuestros estudiantes están íntimamente asociados con los estilos de enseñar que los maestros han impuesto particularmente en educación superior.”
15. “Se ha venido gradualmente descubriendo que no basta el conocimiento de las materias específicas de la formación de nuestros maestros universitarios, sino que además se necesita el conocimiento de toda la infraestructura básica para comprender lo que significa la función docente.”
16. “En nuestra universidad el punto de partida a mi juicio sería que los universitarios que imparten docencia, reconocieran vacíos en su formación, es decir que están referidos a los procesos educativos interaúlicos, el

conocimiento de procedimientos básicos de la didáctica y la necesidad que desde el exterior haya miradas que les vayan dando seguimiento, que les acompañen en el proceso para ir creciendo gradualmente hacia una mayor comprensión de la práctica docente.”

17. “Las Unidades UPN tienen aquí la oportunidad de avanzar cualitativamente desde un tipo de docencia que sea coherente con este modelo curricular.”
18. “Se diseñó un diplomado para dar a conocer el currículum al personal que se encargaría de desarrollarlo en el aula; un diplomado que no fue desarrollado salvo por 2, 3 personas en cada unidad y que a mí me parece que debiera implementarse periódicamente con los docentes que estamos insertos en la LIE.”
19. “No es cuestionada la práctica docente por el colectivo y en consecuencia los estudiantes lamentan y se quejan sin que ellos mismos tengan consciencia clara de qué es lo que está ocurriendo.”
20. “Es la práctica docente la decisión última que determina la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en una institución, independientemente de los modelos curriculares y de los enfoques de estos modelos.”
21. “Entre el currículum y la práctica docente hay un gran vacío que nuestra tradición educativa, lo llena y lo resuelve desde la tradición y desde la experiencia.”
22. “El consultor, asesor, promotor, orientador, esa figura que se llama el docente, el maestro, debe fungir con ese carácter: para orientar, para identificar, pero nunca para prescribir, porque eso nos conduce hacia el pasado.”
23. “El docente deberá dedicarse a orientar, a alentar, a apoyar, a promover la voluntad de los estudiantes, para que ellos protagonistas, para que ellos hacedores, promotores de su propia formación, alcancen los propósitos –no del docente sabio- sino de un currículum bien construido.”

Papel del alumno

1. “Impone (el modelo) la necesidad de que los estudiantes asuman roles, papeles protagonistas del proceso; que asuman de manera consciente la responsabilidad de su propia formación.”
2. “No es ya suficiente el discurso tradicional del docente frente al grupo, sino que es necesario que los estudiantes se involucren en la identificación de la bibliografía, en la organización de los contenidos, en la elaboración de resúmenes y presentaciones electrónicas, en el desarrollo del currículum y en la evaluación.”
3. “Los estudiantes deben apropiarse del programa del curso, deben identificar las dificultades del abordaje de determinados contenidos.”
4. “Los estudiantes deben señalar las implicaciones, los desafíos que significa alcanzar determinadas competencias; si los estudiantes adquieren conciencia de estos desafíos es mucho más fácil que asuman el papel de protagonistas.”
5. “Nuestros estudiantes formados en el modelo tradicional reclaman también su papel de estudiantes tradicionales.”
6. “Nunca como ahora, la información la tenemos tan asequible frente a nuestros ojos; de tal manera que si el saber está almacenado ahí, en todo caso el problema de los estudiantes será identificar la que sea más pertinente para desarrollar el currículum.”

Contexto de desarrollo y aplicación

1. “Estamos frente a la posibilidad de dar un salto cualitativo para mejorar la práctica docente en la educación superior, en este caso en la UPN.”
2. “El modelo tradicional vuelve a erigirse gradualmente en el modelo de docencia predominante en la institución, porque muy pocos maestros está dispuestos a asumir con todas las consecuencias el discurso del modelo por competencias.”
3. “Cuando carecemos de la autoevaluación institucional, independientemente de las bondades del modelo curricular por competencias, los docentes iremos gradualmente regresando a aquellos sitios en los que nos sentimos más seguros, mientras que la institución no nos demande formalmente una práctica más coherente con el modelo curricular.”

4. “La institución no les ofrece (a los nuevos docentes) un curso de inducción a la docencia que les permita conocer el currículum al cual se van a enfrentar y las implicaciones didácticas que les demanda como docentes.”
5. “No estamos preparados como colectivo para enfrentar este modelo y buena parte de las variables de deserción, de reprobación, de abandono, expulsión o cualquier otra categoría de ese tipo, se explican justamente por esta cuestión.”
6. “Le llamaría fracturada, accidentada, a la inserción de este modelo en nuestro contexto de institución.”
7. “En modelos curriculares anteriores éramos los mismos en diferente nivel de posición, los que hablábamos de nosotros mismos; los docentes éramos también docentes de educación básica, entonces había una línea de interlocución mucho más natural que permitía un libre flujo de reflexiones críticas desde diferentes perspectivas.”
8. “No coinciden el discurso formal de currículum con la práctica real; no estoy seguro si miran en la misma dirección, no estoy seguro si hay una claridad sobre el concepto de competencia, y aún más en la claridad que cada docente tiene sobre el papel que debe asumir de acuerdo con el currículum en el que está inserto.”
9. “Los modelos pueden ir y venir de manera histórica de acuerdo con las circunstancias políticas que prevalezcan al interior de la instituciones de educación superior, porque lo que predomina no es el enfoque de un modelo curricular, sino el concepto que tienen los docentes acerca de lo que es la práctica docente y ahí fuerte el muro, alto el muro en donde se estrellan muchas de las grandes bondades de los modelos curriculares.”

Currículum

1. “El modelo curricular por competencias demanda nuevas actitudes, nuevas concepciones, nuevas prácticas de los docentes.”
2. “El modelo por competencias requiere que se asuma con mucha responsabilidad el momento de la planeación, no se puede llegar a improvisar

un discurso si no se tiene claro cuál va a ser el papel que juegan los sujetos en este proceso.”

3. “El trabajo colegiado sería una forma de revisar este vínculo entre las exigencias de un modelo curricular específico frente al tipo de docencia que demanda y que está presente en la práctica de nuestros maestros.”
4. “Cuando la dinámica de la atención grupal es tal que no nos queda tiempo sino para planear rápidamente, desarrollar las actividades, leer documentos de trabajo, evaluar, calificar, certificar, etc., entonces le dejamos a la iniciativa individual de los docentes la concepción del modelo en el que está trabajando y lo que a mi juicio es grave es la puesta en práctica.”
5. “Por encima del modelo curricular está la práctica real de nuestro personal, de nuestros maestros. No sólo de este modelo sino de cualquier otro, por encima están las historias personales, las historias de formación, los perfiles de los sujetos.”
6. “Las aulas deben desaparecer en el sentido que se ven como esos sacros espacios en los que una voz sapiente, donde una voz sabia y profesional inserta el *dictum* epistémico a los legos como lo hacía el maestro en la edad media.”
7. “Lo que debe haber son intenciones educativas claras, programas indicativos respecto de cuáles son las finalidades, los propósitos, los objetivos que se desean alcanzar.”
8. “El trabajo en equipo debe fortalecerse de manera que se desarrollen los contenidos por la vía de proyectos curriculares, por la vía de diseño de programas, por la vía de tareas específicas.”

5.3.2.3. Juicios argumentativos de los profesores *novatos-universitarios*

Los modelos educativos basados en competencias

1. “Son una oportunidad de buscar integralidad, de buscar desarrollo de diferentes aspectos en nuestros estudiantes.”

2. “Me preocupa que el concepto social que se tiene del modelo educativo por competencias tiene detrás una cuestión política, económica sobre todo.”
3. “Son las competencias, viéndolas como habilidades que pueden llegar a desarrollarse cuando habían estado ahí medio guardadas, medio rezagadas.”
4. “Ha sido un punto de partida para que las instituciones educativas y sobre todo ciertos agentes educativos propiamente, para rescatar nuevas formas de trabajo.”
5. “A mí me satisface, la verdad me satisface, sobre todo porque tanto para la actividad docente te puede permitir ampliar tu perspectiva en el aula como también desarrollar elementos distintos y muy diversos de cada uno de los individuos.”
6. “Lo encuentro óptimo no tanto como discurso, aterrizando en el terreno docente y en el terreno del desarrollo personal lo veo como un modelo óptimo.”

Innovación educativa

1. “Como toda política pública, los discursos, las palabras, los nuevos conceptos siempre tienen un impacto positivo sobre todo para los intereses de la élite política.”
2. “Aunque parezca un discurso muy innovador, es algo que hemos que tenido que desarrollar como especie para poder enfrentarnos a nuestro medio, lo que pasa es que ahora se busca que se haga de una manera más consciente.”

Práctica docente

1. “Puede ser más variada, desde mi perspectiva, sí se basa en competencias debe ser más variada (la práctica docente).”
2. “Esta consigna de trabajar en competencias sí te obliga a buscar diferentes herramientas que permitan potenciar cada una de las competencias dentro de la clase.”
3. “Creo que sí hay compatibilidad entre las competencias y estas actividades universitarias (docencia, investigación, extensión y gestión), pero creo que se tiene que crear más espacios para que se puedan aplicar.”

4. “Tenemos (los docentes) el discurso de que estamos trabajando por competencias y dentro de nuestra actividad docente no la podemos integrar, no estamos visualizando cuáles son las competencias con las que estamos trabajando.”
5. “Tiene que ver mucho la práctica docente, cómo es que se maneja, cómo es que se proyecta y qué es lo que se les hace ver a los alumnos respecto a ese tipo de trabajo en el aula.”
6. “Estamos todos bajo la misma intención, bajo el mismo discurso, pero cómo se lleva a cabo al interior de cada espacio didáctico es dónde viene el cambio.”
7. “Se debe poner el énfasis en situaciones aplicables donde se pudieran descubrir verdaderamente las competencias.”
8. “Me gustaría saber más acerca de los fundamentos teóricos de las competencias en el ámbito educativo.”
9. “De lo que he tenido acceso, he visto las bondades y trato de aplicarlo a mi práctica docente.”
10. “Me gustaría saber cuáles son los argumentos que se oponen a este modelo, no sólo desde la parte política sino desde el quehacer docente, y ver las ventajas de una postura distinta.”

Papel del alumno

1. “Creo que les cuesta (a los alumnos) asimilar e interiorizar qué es esto de las competencias.”
2. “Tienen el discurso puesto, pero a la hora de desarrollar cada una de las competencias, de descubrirlas, de llegar a ellas, siento que no está muy concreto para ellos, es algo que no tienen muy visualizado.”

Contexto de desarrollo y aplicación

1. “No es posible desfasarlo (modelo de competencias), tiene que ver con todo un modelo nacional, tiene que ver en este momento de nuestra historia con las condiciones de globalización.”

2. “En la institución, siento que no ha habido una serie de parámetros, no se han establecido ciertas condiciones que vayan marcando la práctica pedagógica en función de las competencias.”
3. “Se habla institucionalmente del modelo de competencias, se tienen los programas en competencias para una licenciatura; pero las iniciativas docentes por trabajar en competencias son totalmente individuales, no siento que haya un esfuerzo institucional.”
4. “Es necesario establecer una serie de caminos, de guías para poder seguir, para trazar esta intención y sobre todo para que se pueda aterrizar el modelo de competencias en el aula.”
5. “Que no se quede a nivel de discurso, sino que realmente pudiera haber una sensibilización para que a nivel docente pudiera aplicarse y visualizar sus bondades en todas las disciplinas que hay.”
6. “Es necesario darnos a conocer (a los profesores) los sustentos teóricos, que por ejemplo ni a nivel institución ni a nivel discurso se tiene.”
7. “Yo creo que este modelo no va a durar en un largo plazo, no porque no sea bueno, sino porque las intenciones son otras o porque las direcciones de las políticas públicas sean diferentes.”
8. “El que se sigan aplicando, el que se sigan llevando a programas, depende mucho de qué éxito manifiesten, de qué resultados manifiesten, de qué tanto la formación por competencias ha favorecido más el aprendizaje.”
9. “Si hubiera investigaciones, si hubiera trabajos que avalen que este modelo de competencias ha sido exitoso, yo creo que se puede defender, pero como sabemos no siempre la ciencia prevalece ante la política y la política es totalmente incierta.”

Currículum

1. “Es necesario tener más elementos de conocimiento acerca del desarrollo del currículum para poder vincularlo con el aspecto de las competencias.”

2. “Es necesario ir más allá de los contenidos y complementarlo con actividades y diferentes elementos que soporten dichos contenidos para poder desarrollar ese ámbito de competencias.”
3. “Si no se tiene una conciencia de lo holístico y de lo rico que puede ser un currículo, pues las competencias pueden quedarse totalmente olvidadas.”
4. “Si estamos buscando que haya un aprendizaje y que a través del aprendizaje se puedan desarrollar competencias, tiene que haber más aplicación de los contenidos.”
5. “Una ventaja del formato de competencias es que tú puedas llegar a descubrir de qué puedes llegar a ser capaz en toda la multiplicidad de habilidades que tienes para poder resolver una problemática específica.”
6. “Es necesario dar al docente una visión de las bondades y la iniciación hacia un currículum flexible para el desarrollo de esas bondades, tanto en el currículum flexible como en el oculto, porque ahí radica el problema muchas veces.”

5.3.2.4. Juicios argumentativos de los profesores *novatos-normalistas*

Los modelos educativos basados en competencias

1. “Busca que la escuela se ajuste a la nueva realidad.”
2. “Busca construir un nuevo sujeto.”
3. “Sustituyen o pretenden sustituir a un modelo que ya se venía instrumentando, un modelo basado en el sujeto que aprende, a partir del constructivismo o posturas relacionadas con la psicología.”

Innovación educativa

1. “Es un tema gastado, se está gastando el discurso, está de moda, lo que debería preocupar es la orientación del mismo (modelo basado en competencias) en las aulas, en los procesos enseñanza-aprendizaje.”
2. “Se ha puesto en boga, no sé si para fomentar las nuevas posibilidades de contratación o de interacción en el marco de la globalización.”

Práctica docente

1. “No ha sido fácil entrar en este nuevo rol del quehacer docente.”
2. “El quehacer docente sigue de repente un papel medio ambiguo, medio impreciso, se sigue el modelo de enseñanza tradicional.”
3. “Nos seguimos ajustando a un modelo pasado, con nuevos discursos, con nueva nomenclatura.”
4. “No ha sido fácil, ni lo será el que este nuevo modelo se incruste en el quehacer de los docentes, como no lo ha sido históricamente con los diferentes modelos que se han instrumentado.”
5. “Existe la posibilidad de articular este nuevo entorno con las funciones sustantivas (de la universidad).”
6. “Se nos pide que formemos a un profesionista que sea capaz de interactuar en contextos que ni nosotros mismos sabemos cuáles y cómo son.”
7. “Una función del formador es tratar de compartir su saber de la mejor manera con los alumnos, pero a nosotros nos ha tocado formarnos en una época, y nos toca ahora ejercer la actividad profesional en una lógica diferente.”
8. “Terminamos diciendo a nuestros alumnos, en atención a los dictados de organismos internacionales que “no hay de otra” que la realidad social es ésta y hay que entrarle como ésta se nos va presentando.”
9. “Este programa en competencias es el primero en modalidad escolarizada, lo cual implicó modificar las actividades de todos los participantes.”
10. “No se ha logrado modificar en las prácticas docentes, éstas siguen siendo las mismas con las que ya veníamos formados.”
11. “Si a mí me preguntan si planeo por competencias, si realizo mis actividades a partir de competencias, la respuesta es sería que no, que no siempre.”
12. “En el papel están (competencias), en el discursos están, en la nomenclatura; pero ya en la práctica cotidiana del aula, igual si hay que traer alguna de las prácticas se supone satanizadas de la escuela tradicional, simplemente se trae y se pone en práctica.”
13. “En buena medida están las posibilidades de hacer un reajuste a nivel institucional y con el colegio de docentes, para entrar en una dinámica de

formación específica con el propósito de incorporarse al modelo de competencias de mejor manera.”

14. “Es necesario utilizar sus propuestas teóricas, revisar sus propuestas metodológicas y didácticas que permitan darle más forma al modelo, aunque ello implique ir haciendo modificaciones en aspectos que inclusive provienen de la formación profesional que tenemos.”
15. “No se trata de un asunto de capacitación, se requiere que estemos revisando constantemente (el modelo) y discutirlo.”
16. “Hay que cuando menos estar al día de lo que se dice en el tema de las competencias y tratar de ir instrumentando de manera más consciente y crítica lo que convenga a la formación de los alumnos.”
17. “La idea estaría en tratar de hacer lo que nosotros les pedimos a nuestros alumnos que hagan, retomar el camino de la intervención; sería importante un ejercicio de intervención pedagógica de los docentes y para los docentes.”
18. “Existe la necesidad de estar realizando investigación, de estar participando en eventos académicos, estar publicando.”
19. “Es necesario modificar las prácticas de enseñanza y retomar verdaderamente las actividades sustantivas de la universidad, eso creo que sí podría incidir.”

Papel del alumno

1. “Para ser un buen alumno en el terreno de una formación por competencias hay que estar al alza en diferentes aspectos.”
2. “Hay que ser un buen lector, hay que estar informado, hay que acceder a diferentes fuentes de información y ser capaz de discernir y tener claro qué es lo que está pasando, hay necesidad de interactuar con otros.”
3. “(La enseñanza tradicional) la demanda de los alumnos es esa, las prácticas escolares con las que nos tocó crecer, con la que a nuestros papás o abuelos les tocó crecer, es algo que también demandan nuestros alumnos.”

Contexto de desarrollo y aplicación

1. “La escuela dejó de ser la única portadora de saberes, de información.”

2. “Las funciones sustantivas han tenido sus complicaciones para que se instrumenten de forma adecuada en la institución.”
3. “Para la UPN, un programa de licenciatura basado en competencias no termina de cuajar, no termina de trabajarse a partir de lo que se supone debiera trabajarse en un esquema de competencias.”
4. “Estamos insertos en un contexto capitalista salvaje, donde lo que se dice ser lo mejor es la exaltación del individualismo, entonces veo la dificultad de que se logre hacer esta incorporación de elementos que permitan a los sujetos, trabajar en equipo, ser tolerante, ser buenos lectores y articular lo que se lee para interactuar en un entorno actual.”
5. “Se le pide a los alumnos en esta era de la información que sean más capaces socialmente, pero al mismo tiempo en un entorno capitalista se les demanda que destaquen de forma individual.”
6. “El modelo ya está a nivel internacional, el modelo ya se viene trabajando atendiendo a estos llamados organismos internacionales.”
7. “Ya estamos inmersos en este ámbito de las competencias, sigue el asunto en revisión para saber exactamente hasta dónde logró generar en sí lo que se pretende, un nuevo sujeto.”
8. “En México ya están instalados (los modelos) por decreto, las universidades, la SEP en lo que le concierne, lo han venido instrumentando.”
9. “Yo no creo que (los modelos) incidan en el terreno educativo en tanto que lo social –las relaciones de consumo- no sufran alguna modificación.”
10. “Creo que el caso mexicano es muy peculiar, y creo que las condiciones con modelo o sin modelo de competencias no sufrirán mayores modificaciones.”
11. “Ha implicado trastocar una manera de trabajar de la propia Unidad.”
12. “Pensar en un acuerdo, o en compromisos (para el trabajo por competencias), pues un buen día decimos que sí y lo podemos firmar, pero igual en la práctica se deja de hacer.”
13. “Este modelo de competencias tendrá su periodo de vida y en buena medida va a depender de cómo se vaya modificando la realidad del país, la realidad social.”

14. "Pareciera una especie de resabios de estos modelos capitalistas ya exacerbados, yo considero que no hay mucho futuro en este modelo."

Currículum

1. "Algo que destacaría del programa académico por competencias que trabajamos en nuestra universidad, es la posibilidad de dar un giro a la manera de enfrentar la realidad social, la posibilidad de hacer intervenciones micro, lo que posibilita a cada asignatura se convierta en una herramienta y la suma de ellas la da al alumno que egresa la posibilidad de interactuar con la realidad actual."
2. "Me parece muy interesante, dado que no se trata de una formación meramente contemplativa o solamente desde una postura de acumulación de saberes, sino de también poderlos poner en práctica, que tengan esa viabilidad."
3. "El modelo en competencias plantea una cercanía con el nuevo contexto."
4. "Se trata de incluir saberes, articularlos con los demás, aunque esto es algo que no se da tan sencillo."
5. "Se busca formar un sujeto con más claridad de la realidad, sin embargo creo que no se da así."
6. "Siguen predominando la noción del individuo que busca destacarse por encima de otros y ésta creo que es difícil de modificar porque finalmente es lo que rige en mayor medida las relaciones actuales."
7. "La formación predominante sigue siendo la de un perfil más individualista."
8. "Se promueve que los alumnos tengan intercambios incluso a nivel internacional, que conozcan otras universidades, otras culturas; es como un asunto de preparación para posibles escenarios de contratación."

CAPÍTULO 6

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE LA UPN QUERÉTARO ACERCA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS BASADOS EN COMPETENCIAS

En este capítulo se presenta una revisión de los resultados de la investigación, describiendo las representaciones sociales de los profesores de la UPN Querétaro. Para ello se definieron categorías semánticas que permitieran analizar la estructura de las representaciones sociales, tomando como insumo la información sistematizada tanto de las redes semánticas como de las entrevistas.

Posteriormente se ofrece un análisis contextual de los esquemas de representación social que los docentes tienen acerca de su trabajo en el modelo de competencias profesionales. Se presenta un análisis articulado de la perspectiva semántica del estudio, con las condiciones de producción del significado, mostrando las relaciones indexicales del discurso como medio de objetivación de las representaciones sociales y los procesos de conformación histórico, cultural y social propios del campo de acción institucional.

6.1. Construcción de categorías semánticas.

Una vez identificado el núcleo de las diferentes redes semánticas, se hizo necesario elaborar categorías semánticas para agrupar las diferentes palabras definidoras expresadas por cada agrupamiento de profesores, y de esta manera integrar los diversos significados que entran en juego en la representación social de los maestros sobre los *modelos educativos basados en competencias*. Tales categorías se denominaron *elementos* con base en las diferentes dimensiones del objeto de estudio:

- Elemento cognoscitivo: Refiere a los procesos de pensamiento y conducta de los sujetos.

- Elemento socio-cultural: Refiere a los factores del entorno social y de la cultura que condicionan el desarrollo de los sujetos.
- Elemento laboral: Refiere a los componentes que guardan relación con el desempeño laboral de los sujetos.
- Elemento formativo: Refiere a los procesos mediante los cuales el sujeto configura un perfil profesional.
- Elemento relacional: Refiere a los procesos de socialización que el sujeto pone de manifiesto en su relación con los otros.
- Elemento instrumental: Refiere a las facultades para el ejercicio de la acción y su expresión en la realidad tangible.
- Elemento teórico-metodológico: Refiere a los conocimientos teóricos y metodológicos que entran en juego para el desarrollo de la acción
- Elemento valorativo: Refiere a los adjetivos que se utilizan para emitir un juicio sobre algo.

De acuerdo con la función analítica de las categorías, a continuación se muestran los resultados del análisis de cada uno de los agrupamientos a partir de la conformación de cada elemento y de su articulación, lo que da forma a la representación social de los profesores. En cada categoría se consideró el *valor VMT* (peso semántico) lo que permite identificar la composición y la distribución, la riqueza y el peso de las redes de cada agrupamiento. Por otra parte, en el análisis de las entrevistas también se utilizaron las categorías semánticas para identificar el(los) significado(s) de mayor presencia en el discurso de los docentes, y complementar el análisis estructural de las representaciones sociales por las dos vías seleccionadas. Finalmente se incluye un mapa semántico (Anexo 7) que esquematiza la representación social de los profesores de la UPN acerca de los modelos educativos basados en competencias.

Las categorías aquí planteadas servirán para establecer la discusión a partir de los elementos captados por la vía de los instrumentos de recogida de datos y los factores institucionales que enmarcan la producción de los significados.

6.2. Resultados

Los procesos de comunicación que se construyen en el espacio institucional, son producto de la interacción de múltiples variables que de manera dinámica forman un espacio en el que los actores negocian significados, especialmente de los aspectos de la realidad social a los que se mantienen vinculados en su actividad social, en este caso su actividad docente. Las representaciones sociales se generan en la comunicación, son el resultado de la negociación de significados y éstos son desplegados en la enunciación de los actores en el campo. Las ideas que se tiene sobre los objetos se arraigan en el acervo social pero también se modifican; mostrar los puntos de partida de tales ideas posibilita comprender cómo se construyen las representaciones sociales. A continuación se realizará el análisis a partir de las categorías semánticas definidas, mismas que muestran la presencia de elementos de significados sobre los modelos educativos basados en competencias desde la perspectiva de los profesores de la UPN. Es importante señalar que las categorías, entendidas como herramientas conceptuales de análisis de la realidad, son conceptos supremos que no se encuentran en estado puro en el entorno social, por lo que se hace necesario mostrar un panorama amplificado a partir de los cuatro agrupamientos de docentes establecidos, y buscar interpretar la conjugación de los significados en un esquema general de representación social.

6.2.1. El elemento cognoscitivo en las representaciones sociales

<i>Expertos-universitarios</i>		<i>Expertos-normalistas</i>		<i>Novatos-universitarios</i>		<i>Novatos-normalistas</i>	
Análisis	9	Análisis	11	Adaptación	1	Capacidad	8
Aprendizaje permanente	2	Aprendizaje permanente	65	Apreciar	6	Conocimiento	45
Argumentar	6	Aptitudes	7	Aprendizaje permanente	33	Destrezas	20
Articulación	8	Capacidad	28	Argumentar	4	Habilidades	29
Capacidad	8	Cognición	11	Capacidad	12	Proceso	6

Cognición	15	Comprensión	6	Cognición	10	Saber hacer	14
Conducta	8	Conducta	8	Competencias lingüísticas	7	Transferencia	8
Conocimiento	15	Conocimiento	51	Conocimiento	32		
Creatividad	7	Construcción	13	Creatividad	2		
Crítico	7	Crítico	6	Destrezas	14		
Destrezas	6	Destrezas	11	Habilidades	46		
Habilidades	37	Habilidades	36	Proceso	1		
Proceso	5	Pensar	8	Reflexión	1		
Saber hacer	9	Proceso	9	Saber hacer	31		
Saberes	3	Reflexión	11	Saberes	22		
		Saber hacer	22				
		Saberes	18				

Cuadro 14. Elemento cognitivo en las representaciones sociales

El *elemento cognoscitivo* dentro de las representaciones sociales de los profesores de la UPN, se manifiesta como el de mayor importancia; desde la perspectiva semántica se pueden establecer argumentos para sostener tal afirmación, a saber:

- Las palabras definidoras que hacen referencia a la actividad cognitiva del sujeto son las que aparecieron en mayor número y con mayor frecuencia en las redes semánticas de los distintos agrupamientos de docentes. En el conjunto SAM de la red semántica global, 7 de las 15 palabras que lo componen refieren al elemento cognitivo.
- El peso semántico que los profesores asignaban a dichas palabras es en promedio el mayor que el del resto de definidoras.
- En el *elemento cognoscitivo* es donde se muestra un mayor consenso, no sólo internamente en cada agrupamiento como ya lo vimos anteriormente, sino entre los distintos grupos de profesores. Este dato se estima relevante, ya que es el punto de articulación más sólido de la representación social de los profesores.

Términos como *habilidades, conocimientos, aprendizaje permanente, capacidades y saberes*, son factores comunes en el discurso no sólo de los profesores de la

UPN, sino de los autores que han escrito sobre el tema. En el análisis que se realizó sobre los textos especializados en competencias en educación, se encontró una fuerte tendencia a definir el término competencias, estas definiciones incluyen con frecuencia las palabras en las que los docentes objetivan su significado en mayor medida.

Siguiendo los planteamientos de Moscovici, el manejo cotidiano que se da a las ideas producidas por estudios especializados son la materia más importante para conformar el pensamiento del sujeto. El mismo autor planteó que la información especializada es presentada de una forma que sea significativa al público al que va dirigida. Los textos que hablan sobre los modelos de competencias en educación, están dirigidos a profesores, por lo que existe una mediatización de los significados en referencia al acervo social existente entre los sujetos que comparten una actividad. Aunque explícitamente no haya en la literatura una hegemonía conceptual sobre las competencias -e incluso esto sea objeto de debate-, en las representaciones sociales de los profesores se reflejan aquellos elementos comunes provenientes del discurso especializado, dosificado por el discurso oficial y nutrido por la actividad comunicativa cotidiana en el campo institucional.

Podemos afirmar que el elemento cognoscitivo representa en términos categoriales el núcleo de la representación social de los profesores de la UPN Querétaro; a la vez queda de manifiesto que existe una tendencia a aglutinar en el concepto competencias un conjunto de conceptos que ya se venían manejando en otros discursos para expresar las finalidades y orientar las acciones de los procesos educativos.

El carácter social de la representación concentrada en el elemento cognitivo, se da precisamente por el hecho de ser una elaboración que se comparte en un grupo social, que se inserta como parte de la estructura del campo institucional y que ejercerá su poder de estructuración en los sujetos que cohabitan el campo y de

aquellos que pretendan ingresar a él. De esta forma se puede explicar, específicamente el caso de los *novatos-universitarios* quienes no recibieron en su formación profesional inicial, información sobre los modelos educativos de competencias, y que al ingresar al espacio institucional se apropian de un discurso educativo especializado, tamizado desde los planteamientos oficiales pero principalmente moldeado en la cotidianeidad de la práctica de los actores. Estas representaciones sociales también se nutren por las nociones individuales que se tiene sobre el tema; de ahí que la estructuración se presente en mayor o menor medida en determinados sujetos y que los factores de formación profesional y permanencia en la institución incidan sobre dicho proceso.

6.2.2. El elemento social-cultural en las representaciones sociales

Expertos-universitarios		Expertos-normalistas		Novatos-universitarios		Novatos-normalistas	
Actualidad	9	Calidad	1	Contexto	8	Actores	6
Calidad	7	Comunidad	2	Simbolismo	1	Arte	2
Competir	7	Contexto	9	Transformación	5	Deporte	1
Globalización	10	Cultura	4	Visión de futuro	7	Información	4
Innovación	9	Economía	16			Innovación	10
Movilidad	3	Estructura	2			Movilidad	9
Neoliberalismo	20	Globalización	3				
Transformación	7						
		Historicidad	1				
		Innovación	3				
		Simbolismo	5				
		Transformación	6				
		Visión de futuro	14				

Cuadro 15. Elemento social-cultural en las representaciones sociales

En la literatura se hace una fuerte referencia al entorno social, a su devenir histórico manifestado en los cambios culturales que marcan la actualidad de los tiempos; esta constante alusión busca contextualizar la necesidad de sustituir un modelo de educación en crisis, por uno que dé respuesta a las exigencias del mundo contemporáneo. Los significados captados por vía de las redes semánticas muestran que en las representaciones sociales, el componente relativo a los

factores de alcance global que enmarcan el discurso de competencias, no se significa como central, incluso muestra un bajo consenso. Podemos encontrar términos como *globalización*, *neoliberalismo* que aluden al sistema económico prevaleciente en la actualidad, sin embargo el elemento más común, aunque no con demasiado valor semántico es *innovación*.

La cuestión de la innovación encuentra un significado más del lado de lo que sería una moda y no de una cuestión inédita en términos de planteamientos teóricos. Lo anterior se ilustra de mejor forma en las entrevistas, en donde se expresan frases como: “se ha convertido en un ejercicio de moda”, “aunque parezca muy innovador”, “se ha puesto en boga” “innovador con cierta relatividad”; los profesores no consideran que el discurso de los modelos educativos de competencias planteen cosas sustantivamente distintas a las planteadas desde otros discursos; en todo caso consideran que siendo un asunto de moda, propone una forma distinta de concebir o de hacer cosas que de alguna manera ya se venían haciendo: “la parte de la innovación tal vez está dada en el sentido de cómo se enfocan algunos planteamientos de otros modelos”, “lo que debería preocupar es la orientación del modelo en las aulas” “lo que ahora se busca es que se haga de una manera más consciente”.

El elemento social-cultural, más que verse desde la escala macro, se focaliza desde una perspectiva de un entorno local que como parte de una política de estado ha marcado con el sello de la innovación, a una estrategia de inserción de un modelo, apostando por la tradición de considerar bueno a lo nuevo, simplemente por el hecho de serlo. Hay un cuestionamiento de parte de los profesores de la UPN Querétaro a la postura de la innovación en los modelos de competencias, y un reconocimiento de la experiencia y los aportes de otras posturas en educación.

6.2.3. El elemento laboral en las representaciones sociales

Expertos-	Expertos-	Novatos-	Novatos-
-----------	-----------	----------	----------

universitarios		normalistas		universitarios		normalistas	
Capacitación	3	Capacitación	9	Capacitación	8	Competencias profesionales	18
Certificación	4	Competencias profesionales	21	Competencias profesionales	10	Empleabilidad	7
Empleabilidad	22	Empleabilidad	7	Empleabilidad	17		
Empresarial	2	Proyectos	14	Empresarial	10		
Operadores	1	Tarea	2				

Cuadro 16. Elemento laboral en las representaciones sociales

Se puede afirmar a manera de premisa que existen dos factores que condicionan el aspecto laboral dentro de la estructura de significados de los profesores sobre un modelo educativo basado en competencias de nivel superior. Primero, es común escuchar que el origen de los modelos educativos por competencias se encuentra en el área laboral, específicamente en el sector empresarial. Es un hecho que las competencias laborales han sido trabajadas por instituciones educativas en nuestro país desde finales de la década de los 80 (CONALEP) y esto es un factor que incide en la conformación del acervo social que se tiene del tema. Segundo, en educación superior los perfiles de egreso están conformados o al menos deberían estarlo, en consonancia con determinadas necesidades sociales que presenta el contexto nacional y local e incluso mundial, lo cual es lógico pensando en que este nivel educativo es la antesala al mundo laboral en el ejercicio profesional.

El significado que los profesores dan al modelo de competencias en la UPN queda marcado en su dimensión laboral por una postura unánime en referir al factor *empleabilidad* como un componente importante de la representación social. Los dos factores enunciados anteriormente son condiciones *sine qua non*, para elaboración social referida a la cuestión del empleo. No obstante existen matices que asignan particularidades a este elemento del objeto representacional.

Un sesgo que salta a la vista en las redes semánticas es que los profesores *universitarios -expertos y novatos-* dan un mayor peso semántico al término *empleabilidad* que los *normalistas*. Esta percepción de la importancia de la

formación para conseguir empleo, probablemente se desprenda de otra que tiene que ver con la conformación gremial de los profesionistas. Mientras que la estructura gremial está más arraigada en el normalismo, en donde de forma *cuasi* natural se plantea una expectativa laboral bien definida desde su formación, en los *universitarios* y específicamente hablando de las carreras que en su mayoría han estudiado los profesores en la UPN (sociología, psicología, filosofía) no existe esta noción de gremio, no al menos tan fuertemente arraigada; en las carreras universitarias se establece una mayor amplitud en los ámbitos de desarrollo profesional, lo que en ocasiones se traduce en indefinición de la labor profesional y por lo tanto la falta de espacios laborales, de ahí que dentro de la estructura de significados haya un mayor énfasis en la necesidad de una formación profesional orientada al desempeño en el trabajo.

Los juicios que pronuncian los profesores muestran el sesgo valorativo respecto de la cuestión laboral. Por una parte se habla de una distancia entre lo que se establece en el discurso oficial y las demandas del contexto, y que en ese sentido una formación en competencias reduce tal brecha. Pero al mismo tiempo, se reconoce que, por la naturaleza de la licenciatura y por ser inédita en nuestro país, no hay un reconocimiento social de la labor profesional de un interventor educativo, lo cual acentúa la presencia del elemento laboral en la representación social de los profesores. La incorporación de los egresados al ámbito laboral es un tema que preocupa a los profesores de la institución, más aún cuando se rompe con una dinámica social de las profesiones, siendo que la formación de interventores educativos no está a cargo de un profesional de la materia. En ingeniería dan clases ingenieros, en medicina los profesores son médicos, en la normal un maestro forma a otro maestro, estas cuestiones coadyuvan a la conformación de la identidad profesional, y este factor es sumamente relevante cuando lo que está en juego es la incorporación al trabajo. Este problema se enfrenta desde los terrenos que cada profesor conoce, de ahí que una parcela curricular vinculada directamente al aspecto laboral como lo es prácticas profesionales y los proyectos que los alumnos desarrollan en el marco de ese

espacio académico, quedan marcados con la impronta de la formación profesional del profesor que asesoró el trabajo del practicante. Es así que la mayoría de los proyectos de intervención se dan en escuelas de educación básica, un sitio conocido y reconocido por los profesores de la UPN, limitando las posibilidades no sólo de identificación de campos de intervención sino incluso de definición de nuevos espacios.

6.2.4. El elemento formativo en las representaciones sociales

Expertos-universitarios		Expertos-normalistas		Novatos-universitarios		Novatos-normalistas	
Alternancia	1	Actitudes	19	Actitudes	27	Actitudes	14
Actitudes	22	Compromiso	4	Confianza	3	Compromiso	5
Compromiso	3	Democracia	10	Desarrollo integral	19	Desarrollo integral	5
Condición	4	Disposición	6	Dominio	12	Dominio	4
Decisiones	9	Educación	9	Educación	7	Perfil	4
Desarrollo integral	10	Equidad	4	Experiencia	2		
Propuesta	2	Formación	27	Formación	25		
Realización	5	Integración	7	Proactividad	4		
Responsabilidad	9	Liderazgo	6	Saber convivir	3		
Saber convivir	9	Saber convivir	12	Saber ser	27		
Solidaridad	6	Saber ser	16	Trabajo colaborativo	13		
Tolerancia y respeto	7	Tolerancia y respeto	6	Versatilidad	12		
Trabajo colaborativo	10	Trabajo colaborativo	10				
Valores	4	Valores	16				

Cuadro 17. Elemento formativo en las representaciones sociales

El elemento formativo es otro de fuerte presencia en las representaciones sociales de los profesores. Las definidoras *compromiso*, *desarrollo integral*, *saber convivir* y *trabajo* colaborativo destacan en la estructura de representación, sin embargo distinguimos la existencia de consenso entre los profesores alrededor del término *actitudes*. Es el factor actitudinal en torno al cual se concentra el significado sobre los modelos de competencias en la categoría de aspecto formativo.

Pensar en la cuestión formativa implica la presencia de tres actores centrales: currículum, alumno y maestro; sobre los dos últimos se pueden analizar las actitudes para ampliar el panorama del elemento de representación social, al respecto las entrevistas hacen valiosas aportaciones. Hablar de las actitudes de los sujetos nos pone en el terreno del deber ser como aspiración idealizada, y del ser como su objetivación.

En el caso de los alumnos, el deber ser de la actitud, está marcado por la idea de que ellos deben tomar un papel más activo en su proceso de formación, lo que tiene implicaciones sobre las acciones que debe desplegar tanto como estudiante, así como las que se esperaría pusieran en marcha una vez egresados: trabajar en equipo, convivir en armonía, buscar su desarrollo en diferentes aspectos de la vida. Es decir, se manifiesta o acaso se reafirma la encomienda hacia la formación escolar, hacia la escuela, de desarrollar en los sujetos elementos más allá del saber científico-técnico que les permitan interactuar con los demás y con su entorno; esto sin ser algo novedoso sí es objeto de énfasis e inclusive en la literatura se expresa como una urgencia, mostrando una vez más la necesidad de que la orientación pedagógica en las escuelas trate de soterrar aquellas manifestaciones contrarias a estas intencionalidades de convivencia social armónica. No obstante, existe un punto de coincidencia en el discurso de los profesores, respecto a la actitud de los alumnos ante esta dimensión del modelo educativo. Se manifiesta que una especie de inercia en la formación previa de los alumnos, propicia un reclamo de ellos hacia los profesores para continuar con la utilización de prácticas docentes a las que los estudiantes están acostumbrados:

“Enseñanza tradicional es la demanda de los alumnos” (Entrevista profesor *novato-normalista*)

“Nuestros estudiantes formados en el modelo tradicional reclaman también su papel de estudiantes tradicionales” (Entrevista profesor *experto-normalista*)

Éstas son frases que revelan la percepción de los profesores sobre la actitud que manifiestan los estudiantes cuando hay alguna intención de modificar las prácticas calificadas como tradicionales, y a las cuales se les ha señalado como obstáculos

para la socialización y como promotoras del aprendizaje individualizado. Es también parte del pensamiento de los docentes que los alumnos no se han apropiado de las exigencias del modelo de competencias, probablemente a causa de la inercia de la que se habló.

El análisis nos lleva a la parte que corresponde a los profesores, en donde el elemento actitud emerge en el discurso de los profesores como un foco de alerta. Entendiendo a la actitud como la disposición o la postura de los sujetos hacia determinada cosa, la representación social de los profesores desde la dimensión actitudinal hacia el modelo de competencias expresa la falta de disposición de los docentes para modificar sus prácticas de forma que estén en consonancia con los planteamientos curriculares de competencias, lo que se traduce en la perpetuación de lo que se llama comúnmente el modelo tradicional de docencia. Lo anterior no significa que se adopten posturas esnobistas respecto a los dictados oficiales actuales; los maestros reconocen que existe la posibilidad de trabajar de mejor forma el modelo y que además esto es una necesidad en la institución:

“Sin excluir que dentro de la dinámica universitaria, uno pueda ser enormemente crítico del modelo ... necesitamos entrarle cada vez mejor a este asunto, cada vez con más conocimiento y cada vez con mayor dominio del tema.” (Entrevista profesor *experto-universitario*)

La identificación de una necesidad por modificar las prácticas docentes frente al modelo de competencias, es una pauta argumentativa frecuente en el discurso de los profesores; si bien se sabe que los factores que intervienen son múltiples, también se reconoce que la actitud representa un punto de partida para dichos cambios.

En síntesis, el elemento formativo, encuentra su núcleo en el término actitudes, no obstante en el discurso de los profesores reside en mayor medida referencias hacia su propia práctica como el detonante para la modificación en las actitudes de los estudiantes. Es decir hay una adjudicación de la responsabilidad de formar a un sujeto, que está acostumbrado a desempeñar su papel de estudiante en espacios caracterizados por el modelo tradicional de docencia (docencia expositiva), y es un deber del profesor orientar el trabajo de los alumnos no

solamente en los aspectos de conocimiento científico sino también y de forma relevante, en los de formación para la vida profesional y social; considero que ahí se aloja el carácter formativo de las actitudes en maestros y alumnos. El carácter formativo visto desde esta perspectiva implica que las actitudes del docente consideren la posibilidad de ceder el papel protagónico, que por antonomasia ha ocupado, y que reconozca la presencia de un contexto en el que el espacio escolar y el maestro dejan de ser los únicos conductos hacia la información y el conocimiento; para propiciar en los estudiantes una actitud frente a este contexto que les permita apropiarse de una forma activa de sus propios procesos de formación. El elemento formativo incide en forma bidireccional: en tanto que se busca una formación que les permita desempeñarse mejor en el ámbito social, el profesor al modificar sus prácticas para conseguir dicho objetivo, se forma o se reforma y se invierte en una nueva función, distinta necesariamente pero siempre relevante.

6.2.5. El elemento relacional en las representaciones sociales

Expertos- universitarios		Expertos- normalistas		Novatos- universitarios		Novatos- normalistas	
Comportamiento	8	Comportamiento	15	Comunicación	5	Comportamiento	9
Comunicación	14	Socializar	7	Expresar	4		
Organización	2	Vida cotidiana	1	Socializar	7		
Vida cotidiana	7			Vida cotidiana	9		

Cuadro 18. Elemento relacional en las representaciones sociales

Dentro de los aspectos de las representaciones sociales de los profesores de la UPN, el elemento relacional aparece relativamente soslayado en relación a los demás. Probablemente la implicación que este elemento tiene con todas las dimensiones del fenómeno educativo, propicie que la explicitación de términos no sea tan extensa como pudiera pensarse. Sin embargo, aparecen términos que expresan lo que significa el modelo de competencias para las relaciones que establecen los sujetos.

Tanto en la literatura como en el discurso de los profesores, hay coincidencia en que el contexto social en que vivimos es altamente complejo. En capítulos anteriores hemos dado algunos datos que muestran el nivel de anomia social que padecen las sociedades actuales. Incluso hemos encontrado, que propiamente en los terrenos del cambio educativo, el factor de crisis social será el punto nodal para justificar cambios en los sistemas educativos. En las entrevistas se encontró que un propósito de los modelos de competencias es que el sujeto interactúe en sintonía con los desafíos de la realidad social, marcados principalmente por los vertiginosos cambios en los procesos de comunicación y en los procesos productivos.

Los términos *vida cotidiana* y *comportamiento*, son los de mayor presencia en la estructura de la representación; considerando las características del entorno social actual, se puede decir que el significado de los profesores desde la dimensión relacional de los modelos de competencias, enfatiza en la necesidad de que los sujetos sean capaces de adaptarse a la complejidad del entorno, que desplieguen un comportamiento social armónico y ético, que su interacción con los otros en la vida cotidiana no agrave el ya de por sí lesionado tejido social. Para ello se valoran los procesos de comunicación, de socialización, en una época donde abunda la información y los medios de comunicación pero donde no es común encontrar espacios de acuerdo para toma de decisiones colectivas, y se reproducen las prácticas individualistas que por definición el sistema socioeconómico capitalista determina.

No se manifiesta en el discurso de competencias la necesidad o deseo por establecer una relación de transformación de las estructuras sociales, y el planteamiento se queda en la posibilidad de adecuarse al ritmo que impone el contexto. En las entrevistas se deja ver que hay conciencia de esta situación por parte de los profesores, se habla de un proceso de adecuación tanto del espacio escolar como de los perfiles de egreso a las exigencias sociales:

“Se busca que la escuela se ajuste a la nueva realidad” (Entrevista profesor *novato-normalista*)

“No hay ningún intento de transformación social, es más bien la intención de afinar o aplicar cada vez mejor un modelo social y económico preexistente” (Entrevista profesor *experto-universitario*)

Las constantes críticas a la educación superior y la institución escuela en general en términos de su desvinculación con los problemas de la vida cotidiana, y por tanto a su inoperancia para formar sujetos que resuelvan tales problemas (principalmente los del empleo), se traduce como una necesidad a atender por planteamientos curriculares. La adaptación y la resolución de problemas inmediatos son las objetivaciones del significado que se da al componente relacional de los modelos basados en competencias. De ello están conscientes los profesores; queda pendiente establecer un diálogo en el que se planteen formas diferentes de relacionarse con la alteridad en la vida cotidiana, para conocer la postura de los docentes ante planteamientos como la transformación social o las relaciones de lucha, entre otros.

6.2.6. El elemento instrumental en las representaciones sociales

Expertos-universitarios		Expertos-normalistas		Novatos-universitarios		Novatos-normalistas	
Control	20	Actualización	8	Desempeño	16	Actividades	8
Estandarización	9	Control	9	Estrategia	3	Estandarización	8
Medición	6	Desempeño	19	Procedimiento	7	Estrategia	3
Objeto	5	Estrategia	4	Solución de problemas	10	Evidencia	2
Resultados	13	Evidencia	10	Tecnología	2	Procedimiento	6
Solución de problemas	20	Herramientas	5			Producción	8
Tecnología	6	Práctico	3				
		Procedimiento	5				
		Producción	1				
		Solución de problemas	17				
		Tecnología	10				

Cuadro 19. Elemento instrumental en las representaciones sociales

La búsqueda de modelos educativos que, de forma más pertinente, resuelva problemáticas, ha sido una tarea constante por parte de los responsables de los

sistemas educativos. La parte instrumental vista como la cara frontal del proceso educativo muestra y encarna las debilidades y las fortalezas de las etapas antecedentes. Muchas posturas críticas se han centrado sobre la dimensión funcional de la educación, no obstante pienso que muchas de los cuestionamientos no han sido lo suficientemente profundos. Considero que el calificativo *funcionalista* en el sentido peyorativo, se ha usado indiscriminadamente en muchos casos para denostar algunas disciplinas o enfoques educativos más orientados al *hacer*, tachando a los participantes de esos procesos de faltos de sentido crítico y de reflexión. Por otro lado, a las ciencias y disciplinas más distantes de las cuestiones técnicas y más apegadas a la descripción, comprensión y explicación de los procesos humanos, se les ha considerado ociosos e improductivos. Es decir, se ha manifestado una suerte de bifurcación en la percepción social sobre la utilidad de la ciencia y de la técnica; considero que es necesario superar esta visión maniquea que solamente reduce las potencialidades del pensamiento y de la actividad humana.

La representación social desde la perspectiva del elemento instrumental, está claramente marcada por dos términos *solución de problemas* y *desempeño*. En el discurso de los profesores, en la literatura especializada y en el planteamiento oficial de la UPN sobre los modelos educativos de competencias, se visualiza un punto de acuerdo en relación a la necesidad de desarrollar un currículum que forme individuos capaces de resolver problemáticas y no solamente de explicarlas. Es precisamente en el diseño de competencias que se expresa esta intencionalidad; cada enunciado que expresa una competencia empieza con un verbo en infinitivo refiriendo a un proceso de acción precisa y puntual sobre una situación u objeto concreto. El currículum como una idealización de las intencionalidades educativas, establece el deber ser al que se debe aspirar, es por eso que esta disposición hacia la acción que se privilegia en el discurso es complementada con ciertas características que asignen un valor mayor a la competencia que el simple desarrollo de una actividad. Por ejemplo:

Planear procesos, acciones y proyectos educativos en función de las

necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos institucionales para el logro de los objetivos determinados. (UPN, 2002:30)

El significado de los modelos de competencias desde la parte instrumental en los profesores de la UPN no se reduce a las capacidades para desempeñar una actividad. Se reconoce la necesidad de una formación más completa en la que los sujetos resuelvan problemas pero a través de procesos de investigación para la intervención. Por la vía de las entrevistas se encontró que a nivel curricular, los profesores consideran que los planteamientos de los modelos de competencias manifiestan una ventaja significativa frente a otros modelos, en el sentido de definir sus finalidades a partir de la intervención en situaciones concretas y no únicamente en los aspectos cognitivos de los alumnos y en la acumulación de información:

“Algo que destacaría del programa académico por competencias que trabajamos en nuestra universidad, es la posibilidad de dar un giro a la manera de enfrentar la realidad social, la posibilidad de hacer intervenciones micro, lo que posibilita a cada asignatura se convierta en una herramienta y la suma de ellas la da al alumno que egresa la posibilidad de interactuar con la realidad actual” (Entrevista *profesor novato-normalista*)

“Hay un avance en relación a otros modelos donde los objetivos no se definen en situaciones, sino en habilidades prácticamente de manera exclusiva en términos cognitivos de los alumnos” (Entrevista *profesor experto-universitario*)

6.2.7. El elemento teórico-metodológico en las representaciones sociales

Expertos-universitarios		Expertos-normalistas		Novatos-universitarios		Novatos-normalistas	
Currículum	3	Centrado en el alumno	7	Conceptos	2	Ciencia	5
Enseñanza	3	Ciencia	4	Currículum	2	Contenido	2
Evaluación	10	Conceptos	6	Didáctica	9	Didáctica	1
Instrucción	2	Evaluación	3	Enseñanza	15	Diseño	1
Interdisciplina	8	Intervención	8	Evaluación	3	Elementos	5
Intervención	10	Metodología	4	Interdisciplina	10	Específicas	6
Secuenciación	4	Praxis	2	Metodología	10	Evaluación	2
Teoría	10			Modelo	19	Interdisciplina	5
				Pedagogía	19	Modelo	7
				Propósitos	4	Pedagogía	9

Transversalidad	1	Planeación	7
		Praxis	3
		Programas	1
		Propósitos	6
		Transversalidad	3
		Unidades	3

Cuadro 20. Elemento teórico-metodológico en las representaciones sociales

El elemento teórico-metodológico de la representación social acerca de los modelos de competencias presenta un considerable nivel de dispersión en el peso semántico de las palabras definidoras, además de ser el elemento en el que mayor número de términos expresaron los profesores *novatos-normalistas*. Aunque existe coincidencia en algunos términos dentro del esquema representacional de cada agrupamiento, es el término *evaluación* el que aparece como factor común en la representación social, aunque el término *interdisciplina* sume mayor peso semántico, su frecuencia de aparición es menor, por lo que no lo consideramos como el elemento central de análisis.

La referencia a *evaluación* emerge dentro de la estructura representacional como un punto a analizar, y aparejado a ello los cuestionamientos sobre cuáles son los juicios que establecen los profesores en torno a la evaluación cuando se habla de competencias en educación. En las entrevistas se hace alusión a la necesidad de modificar los procesos de evaluación, pero esta enunciación se hace siempre como referencia a una de las muchas partes implicadas en la práctica docente. Es decir, el planteamiento más amplio es que existen serias dificultades a nivel teórico y metodológico para el desarrollo de la práctica docente en el modelo de competencias en la Unidad Querétaro de la UPN. Existe la posibilidad de que el tema de la evaluación aparezca de manera más explícita porque comúnmente ha sido objeto de mayor debate, sobre todo por el vínculo que guarda con los mecanismos de acreditación y los fenómenos asociados a estos (reprobación, abandono, indicadores de eficiencia, etc.). Sin embargo, la alerta se enciende sobre el elemento práctica docente en toda su dimensión; así como existe consenso en la percepción de que es necesario un cambio de actitud en los

docentes, también hay un reconocimiento a las dificultades que ha traído para las labores docentes de los profesores, a la vez que se reconoce que en los hechos no hay apego suficiente a las exigencias que el modelo de competencias plantea a los maestros.

“Hay ciertas dificultades de precisión respecto a ... no teóricamente cuál es el enfoque sino operativamente cómo debe manejarse el enfoque”. (Entrevista *experto-universitario*)

“No sigo con fidelidad lo que el discurso teórico señala, en términos de que para alcanzar determinadas competencias debo realizar determinadas acciones y seguir estricto sensu lo que se señala en las especificaciones”. (Entrevista *experto-normalista*)

“Estamos todos bajo la misma intención, bajo el mismo discurso, pero cómo se lleva a cabo al interior de cada espacio didáctico es dónde viene el cambio”. (Entrevista *novato-universitario*)

“Si a mí me preguntan si planeo por competencias, si realizo mis actividades a partir de competencias, la respuesta es ... sería que no, que no siempre”. (Entrevista *novato-normalista*)

Para ejemplificar el ejercicio de una práctica docente no acorde al modelo de competencias, emerge el concepto de enseñanza tradicional (y conceptos asociados), mismo que, desde el discurso de los profesores, sirve como parámetro para ubicar la necesidad de modificar la labor del profesor a partir de mostrar una nueva actitud y en este caso de conocer mejor los planteamientos del modelo de competencias:

“En el papel están (competencias), en el discursos están, en la nomenclatura; pero ya en la práctica cotidiana del aula, igual si hay que traer alguna de las prácticas se supone satanizadas de la escuela tradicional, simplemente se trae y se pone en práctica”. (Entrevista *novato-normalista*)

“El modelo tradicional vuelve a erigirse gradualmente en el modelo de docencia predominante en la institución, porque muy pocos maestros están dispuestos a asumir con todas las consecuencias el discurso del modelo por competencias”. (Entrevista *experto-normalista*)

“Es necesario realmente sentarse a echarle una mirada más profunda al plan de estudios, a cómo se definen las competencias, cómo se ligan estas competencias, cómo se dan los procesos de integración.” (Entrevista *experto-universitario*)

“Es necesario utilizar sus propuestas teóricas, revisar sus propuestas metodológicas y didácticas que permitan darle más forma al modelo, aunque ello implique ir haciendo modificaciones en aspectos que inclusive provienen de la formación profesional que tenemos”. (Entrevista *novato-normalista*)

“Es necesario tener más elementos de conocimiento acerca del desarrollo del currículo para poder vincularlo con el aspecto de las competencias”. (Entrevista *novato-universitario*)

Queda de manifiesto que la práctica docente es un sitio álgido desde donde el análisis del tema de los modelos educativos encuentra una amplia gama de factores que intervienen en él. Para el caso particular del elemento teórico-metodológico la representación social que se tiene de los modelos de competencias es de dificultad, dificultad no solamente para apropiarse de la teoría y de las metodologías para el desarrollo de competencias, advierto una dificultad mayor en los profesores para abandonar las formas de docencia que durante mucho tiempo desarrollaron y que probablemente les resultaba más cómoda. No porque un modelo u otro represente mayores dificultades, esta cuestión es relativa, sino porque lo que se busca superar es un modelo educativo en el que se venía trabajando y sobre todo en el que los mismos profesores fueron formados.

6.2.8. El elemento valorativo en las representaciones sociales

Expertos- universitarios		Expertos- normalistas		Novatos- universitarios		Novatos- normalistas	
Acientífico	6	Bienestar	3	Competitividad	2	Útil	4
Darwinismo	9	Competente	1	Funcionalista	19		
Facilitar	5	Efectividad	3	Significativo	5		
Funcionalista	10	Éxito	10				
Incoherencia	3	Funcionalista	7				
Insuficiente	4	Rivalidad	7				
No direccional	2	Significativo	5				
Ocurrencias	1	Valoración	2				
Simulación	7						
Trasnochado	4						
Valoración	7						

Cuadro 21. Elemento valorativo en las representaciones sociales

Analizar el componente valorativo de la representación social remite al punto de partida en el análisis semántico, en el sentido de que es en este elemento donde más explícitamente se vierten adjetivos para calificar a los modelos educativos de competencias. En la distribución de las definidoras en los agrupamientos se puede observar que se les asignó un valor semántico relativamente bajo a las palabras; son los profesores expertos –normalistas y novatos- quienes de manera más

amplia incluyen en su estructura de significados calificativos hacia los modelos, mientras que para los novatos no es un factor sobre el cual se concentre una significativa carga semántica. Esto se puede derivar de la experiencia de los sujetos en el trabajo con otros modelos dentro de la Unidad: como hemos dicho, por profesor *novato* entendemos en esta investigación aquel profesor que fue contratado para trabajar en la licenciatura basada en competencias, por lo que el trabajo docente en la LIE es su única referencia; por su parte los expertos al haber trabajado en otras licenciaturas basadas en otros modelos, poseen diversos referentes que les permite emitir más juicios sobre el modelo de competencias.

El término *funcionalista* es el que aparece con mayor frecuencia en la estructura representacional, de este término se habló ya cuando se analizó el elemento instrumental. Lo que se hace relevante en el análisis de la parte valorativa en el pensamiento de los docentes, es el posicionamiento hacia el modelo que pudiera orientar la actitud hacia el mismo. Se pueden identificar términos que denuesten el modelo (acientífico, darwinismo, incoherencia, insuficiente, ocurrencias, simulación, trasnochado) y otros que señalen aspectos positivos (bienestar, competente, efectividad, éxito, significativo, útil); no es el propósito de la investigación identificar mecanismos de adscripción a posturas apocalípticas, integradas, oscilantes o de cualquier otro tipo respecto a los modelos basados en competencias, lo que se busca es mostrar cómo está conformado el aspecto valorativo, aún cuando éste no fue el que más destacó en la estructura de significados de los profesores.

El interés de los profesores, al menos en este momento no es emitir juicios de valor sobre los modelos de competencias, lo cual no impide tener una postura frente a ellos. Es decir, el modelo en sí mismo no es el objeto de su preocupación sino el entramado que se configura alrededor del mismo y de su localización en un espacio y en un tiempo específico, donde la práctica docente y su devenir en la institución, vuelve a emerger como el centro del análisis:

“Los modelos pueden ir y venir de manera histórica de acuerdo con las circunstancias políticas que prevalezcan al interior de las instituciones de educación superior, porque lo que predomina no es el enfoque de un modelo curricular, sino el concepto que tienen los docentes acerca de lo que es la práctica docente y ahí fuerte el muro, alto el muro en donde se estrellan muchas de las grandes bondades de los modelos curriculares”. (Entrevista *experto-normalista*)

“La idea estaría en tratar de hacer lo que nosotros les pedimos a nuestros alumnos que hagan, retomar el camino de la intervención; sería importante un ejercicio de intervención pedagógica de los docentes y para los docentes”. (Entrevista *novato-normalista*)

Esta postura no siempre fue así, en los primeros años de implementación de la LIE, las reuniones académicas se caracterizaban por la presencia de dos grandes bandos de profesores, los que se oponían al trabajo en el modelo de competencias y los que promovían su inserción en la Unidad. En muchas de las ocasiones no había argumentos contundentes en ninguna de las dos partes, esto fue uno de los elementos que motivó el desarrollo de investigación. Actualmente se advierte, incluso en los profesores con posturas más radicales tanto a favor como en contra, un discurso más marcado por la preocupación de mejorar el trabajo docente y de conocer mejor los planteamientos del modelo de competencias para propiciar un mejor espacio para la formación de los estudiantes.

6.3. El significado de los modelos educativos basados en competencias y su relación con el contexto en el que se produce (UPN Querétaro)

Las representaciones sociales planteadas por Moscovici (1979) como sistema de prácticas, valores e ideas que permiten al individuo orientarse en su mundo social y material y que además, permite la comunicación entre los miembros de una comunidad a partir de códigos compartidos para el intercambio social y para la clasificación de los distintos aspectos del mundo, encuentran su génesis no sólo en la reificación del discurso científico, es la vida cotidiana y sobre todo los procesos de interacción social que se manifiestan en ésta, un espacio que contribuye significativamente a la formación de las representaciones sociales. Duveen y Lloyd (2003) plantearon que existe una *sociogénesis*, que es el proceso mediante el cual se generan las representaciones sociales, mismas que deben considerarse desde una perspectiva diacrónica, es decir, las representaciones

sociales que se describen en esta investigación son producto del devenir histórico en el que los grupos sociales y la institución han sufrido modificaciones, cambios que han incidido en la configuración de la estructura de significados. Desde la perspectiva sociogenética se pone de manifiesto la dimensión histórica de las representaciones sociales y los factores espacio y tiempo son sustantivos en tanto que enmarcan el devenir de los grupos sociales que comparte un conocimiento y una forma de pensar.

Para analizar la relación que guardan las representaciones sociales con el contexto en el que se producen es necesario establecer dos puntos sobre los que se tensa la conformación del espacio institucional. Uno de esos puntos es el que conforman las nociones del discurso especializado planteadas como el deber ser y que son parte de la estructura de significados de los sujetos; el otro punto son las acciones que se han hecho o se han dejado de hacer en el campo en relación a los modelos educativos basados en competencias.

A continuación se enuncian algunos puntos que pretenden mostrar la brecha entre los planteamientos de los modelos basados en competencias para su instrumentación y lo que en la práctica se vive en la UPN, lo que aunado a la contextualización histórica de los programas educativos, configuran el entorno (*campo*) en el que se desarrolla la actividad de los profesores (*acción*):

- Los modelos basados en competencias requieren para su implementación que las instituciones analicen sus principios constitutivos. En el marco del programa de reordenamiento de las Unidades UPN, se realizó dicho análisis, con miras a definir niveles de pertinencia para la nascente licenciatura, sin embargo en éste análisis únicamente participaron 13 de las 77 unidades del país. Lo anterior genera la percepción (captada de comentarios informales) en algunos profesores de que la LIE es una imposición de la rectoría legitimado por un reducido número de Unidades.
- La misma situación se replica cuando se hace el análisis del entorno tanto para la operación del programa académico como para la definición de los campos

profesionales de inserción de los egresados. No se realizaron diagnósticos de factibilidad en todas las entidades federativas, lo que resultó en que las autoridades educativas en algunos estados cuestionaran (siguen cuestionando) el desarrollo de la LIE.

- Sí existe la definición de perfil de egreso con base en competencias. No obstante, el perfil de ingreso no está definido con dichas características incluso, el mecanismo para seleccionar a los aspirantes, es un examen del CENEVAL, que dista mucho de evaluar competencias en el alumno.
- Una de las fuertes deficiencias en la operación de la LIE es que en la mayoría de las Unidades UPN, y específicamente en la Unidad Querétaro, no se han desarrollado líneas de investigación referentes a los campos de formación de la LIE.
- El punto anterior se relaciona con un elemento nodal que ha quedado soslayado desde el inicio mismo del arranque de la licenciatura: No se desarrolló un programa de formación/actualización del profesorado con miras al trabajo docente en competencias, por lo tanto las múltiples dimensiones del trabajo docente que se traducen en acciones concretas en el nuevo modelo, se realizan sin el respaldo de un esquema institucional que provea a los maestros los elementos necesarios para realizar dichas actividades en consonancia con el modelo educativo. Elementos centrales de la actividad docente como la planeación y desarrollo de los episodios didácticos así como los procesos de evaluación de los aprendizajes, requieren de un cambio en las concepciones de la enseñanza, del aprendizaje, del rol del maestro y del alumno. Además el modelo de la LIE precisa de formación docente para el desarrollo de tareas que anteriormente no se realizaban, cito algunos ejemplos: Tutoría, acompañamiento en prácticas profesionales, formas diversas de titulación, uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- En el plano de la infraestructura institucional, la UPN Querétaro, muestra insuficiencias para la operación de un programa basado en competencias. El currículo flexible, como es el caso de la LIE (al menos en su planteamiento original) requiere de una disposición de recursos institucionales mucho mayor

al modelo de trabajo semiescolarizado que caracterizaba a la UPN. Curricularmente se requiere de espacios para ofrecer cursos optativos, enseñanza de la segunda lengua, uso de las TIC, vinculación para prácticas profesionales y servicio social, eliminar seriación entre materias, factores que se ven limitados no sólo por la ausencia de formación de los profesores, sino incluso por cuestiones presupuestales y de espacios físicos y recursos tecnológicos.

6.3.1. La práctica docente, entre “lo viejo que no acaba de morir y lo nuevo que no acaba de nacer”¹⁶.

Queda de manifiesto que existe una brecha que separa el *ser* del *deber ser* institucional en cuanto a las condiciones estructurales, de operación y de gestión académica en la Unidad Querétaro, y se pudiera pensar que es amplia la brecha si se considera que han pasado más de siete años de la puesta en marcha de la LIE y aún prevalecen condiciones no del todo propias para el desarrollo del modelo de competencias. Hemos dicho en el capítulo que aborda las características del entorno institucional, que la incorporación de la LIE a la oferta educativa de la institución propició la conformación de un nuevo contexto marcado por la imprecisión en su definición y por la improvisación para su subsistencia. El golpe de timón ordenado desde la rectoría rompe con la relativa estabilidad en el trabajo de la Unidad y presenta nuevos y diversos desafíos a enfrentar por la comunidad universitaria.

La sociogénesis de las representaciones sociales, está marcada con la impronta de un cambio abrupto en la dinámica institucional, de una demanda intempestiva por modificar las formas de trabajo académico. Las actividades sustantivas de la Universidad que representan el *ser* de la institución y le dan identidad, entran a terrenos desconocidos. Dicho sea, que en la Unidad Querétaro la actividad central ha sido la docencia, dejando a la investigación y a la extensión en segundo

¹⁶ Frase empleada por Antonio Gramsci para describir un estado crítico.

término, probablemente porque los modelos de profesionalización docente no exigían aparentemente un mayor desarrollo de éstas; la docencia, como el espacio donde se vierte los mayores esfuerzos institucionales se convierte en el punto álgido ante el escenario del cambio.

Mientras que voces a favor y en contra se pronunciaban respecto a la incorporación o no del modelo educativo de competencias en la UPN, la vida cotidiana en la Universidad seguía su curso, y los procesos de formación de los estudiantes se postraban en un segundo plano. En el transcurso del tiempo, el ingreso de nuevas generaciones de alumnos, y la reducción en la matrícula de los sistemas semiescolarizados, fueron adelgazando las resistencias frente al modelo. Una incipiente estructura académica fue emergiendo y con ello una suerte de resignación para quienes no estaban de acuerdo con la naciente licenciatura. Esto no aseguraba en ningún momento que las prácticas docentes de forma automática cambiarían para desarrollar de mejor forma el currículum por competencias. El ingreso de personal docente obedeció más a la urgencia de atender a los grupos que a una planeación académica con una visión profunda de las necesidades de la institución. La estructura se amplió, pero no precisamente evolucionó, o al menos en suficiencia.

Surgen las preguntas: más allá del significado que en términos semánticos tenga para los profesores de la UPN Querétaro los modelos educativos basados en competencias, ¿qué características tienen las representaciones sociales de los profesores acerca de su práctica docente en el nuevo contexto institucional? ¿qué representa el hecho de desarrollar su práctica docente en este modelo en la UPN? ¿qué factores sociohistóricos constituyen la base sobre la que se construyen las versiones de los profesores acerca de su práctica docente? Las entrevistas aportan valiosos elementos para intentar responder estas interrogantes.

Existe una percepción en los profesores de que su práctica docente a la luz de los modelos de competencias está marcada por la imprecisión, por la indefinición, e incluso por la ambigüedad:

“Se genera una gran ambigüedad, empezando por los procesos de formación profesional de quienes laboramos en la docencia en la universidad, nosotros nos hemos formado en un modelo diferente de universidad” (Entrevista *experto-universitario*)

“El quehacer docente sigue de repente un papel medio ambiguo, medio impreciso, se sigue el modelo de enseñanza tradicional”

“Una función del formador es tratar de compartir su saber de la mejor manera con los alumnos, pero a nosotros nos ha tocado formarnos en una época, y nos toca ahora ejercer la actividad profesional en una lógica diferente”. (Entrevista *novato-normalista*)

“No coinciden el discurso formal del currículum con la práctica real, no estoy seguro si miran en la misma dirección, no estoy seguro si hay una claridad sobre el concepto de competencia, y aún más en la claridad que cada docente tiene sobre el papel que debe asumir de acuerdo con el currículum en el que está inserto”. (Entrevista *experto-normalista*)

Un elemento que comparten los profesores es que las prácticas docentes y las actividades asociadas a éstas no han cambiando, además de que la estructura institucional tampoco se ha modificado y ha dejado de hacer cosas que desde la perspectiva de los profesores son necesarias para trabajar el modelo de competencias. Estos factores se presentan como el origen del estado de imprecisión que guarda el desarrollo curricular de la LIE:

“No se han logrado modificar las prácticas docentes, éstas siguen siendo las mismas con las que ya veníamos formados” (Entrevista *novato-normalista*)

“Este programa en competencias es el primero en modalidad escolarizada, lo cual implicó modificar las actividades de los participantes”

“La institución no les ofrece (a los nuevos docentes) un curso de inducción a la docencia que les permita conocer el currículum al cual se van a enfrentar y las implicaciones didácticas que les demanda como docentes”

“No es cuestionada la práctica docente por el colectivo” (Entrevista *experto-normalista*)

“En la institución no ha habido una serie de parámetros, no se han establecido ciertas condiciones que vayan marcando la práctica pedagógica en función de las competencias” (Entrevista *novato-universitario*)

“Al interior de la institución creo que hay una falta de concordancia en los criterios con los que se trabaja (el modelo)”

“Precisamente por el impacto que administrativamente tienen en términos de política interna de la Unidad y por las resistencias originales, (la institución) ha dejado un tanto dispersos los esfuerzos por trabajar de mejor forma el modelo.” (Entrevista *experto-universitario*)

Diferentes elementos sociohistóricos encarnados en la estructura institucional se hacen presentes en las representaciones sociales de los profesores, dejan ver que las condiciones del campo en el que se produce y se enuncia el discurso afloran en la estructura de significados para construir una versión más o menos

compartida sobre el desarrollo del modelo de competencias. En dicha versión sobre la realidad institucional existe un elemento que la caracteriza y le da sentido en el contexto del cambio: *crisis*.

La docencia, como la función universitaria preponderante en la Unidad Querétaro, es una objetivación de la crisis, sin embargo el estado crítico se encuentra aún más entronizado en la estructura, al ser ésta la que determina lo que sucede en el campo. La docencia es una acción social y ésta se desarrolla en un contexto específico determinado por un tiempo y un espacio, Bourdieu (1990) planteó que es en el *campo* donde la acción adquiere características propias que le asignan el carácter social y elementos de distinción. Esto nos pudiera llevar a pensar que el estado crítico de la institución obedece a la poca capacidad de las estructuras institucionales para modificarse y evolucionar, y que el *habitus* de los sujetos ha reproducido una condición del *campo* sentada sobre la postura *dejar ser, dejar pasar*. No obstante, la explicación del fenómeno no se puede pensar a partir de una relación tan lineal. Desde la perspectiva bourdiana existe una relación de interdependencia entre el *campo* y el *habitus*, en la cual los sujetos que encarnan formas duraderas de ser y de valorar, van modificando las estructuras en el *campo* a partir del despliegue de su acción social.

... un *campo* sólo puede funcionar, si se encuentra individuos socialmente dispuestos a comportarse como agentes responsables, a arriesgar su dinero, su tiempo, en ocasiones su honor y su vida, para perseguir las apuestas y obtener los beneficios que propone, los que vistos desde otro punto de vista pueden parecer ilusorios, y siempre lo son ya que descansan en la relación de complicidad ontológica entre el *habitus* y el *campo* que es el principio del ingreso al juego, de la adhesión al juego, de la *illusio*. (Bourdieu, 1990:74)

El principio de la acción no reside en la conciencia ni en las cosas sino en la relación entre los sujetos y las instituciones, es decir en la *illusio*. Hemos visto en el análisis semántico de la representaciones sociales de los profesores, que se manifiesta una necesidad de cambiar las prácticas docentes, es decir, modificar el principio de la acción social, y que estas modificaciones contribuyan a disminuir el estado de crisis. Se abre la discusión, por dónde debe empezar la gestación del cambio.

Siguiendo con la línea estructuralista diríamos que hay dos posibilidades de inicio del cambio: que se modifique el *campo* o la modificación del *habitus*. Pensar en la primera posibilidad nos obliga a pensar en quién sería el agente promotor del cambio; a sabiendas de que la responsabilidad del diseño y aprobación de normas, legislaciones y políticas educativas recae sobre las autoridades, se puede pensar en que algunas modificaciones a la estructura institucional sean responsabilidad también de las autoridades. Nada nos asegura que la promoción del campo “por decreto” y de carácter unilateral guíe el trabajo de la Universidad a buen puerto, por el contrario es altamente probable que revivan resistencias originales frente al modelo de competencias.

La segunda posibilidad, nos remite directamente a los profesores. En un contexto en el que no existen las condiciones suficientes para el adecuado desarrollo curricular de un modelo por competencias, la práctica docente encuentra límites que muchas veces superan las posibilidades reales de los profesores; sin embargo adoptar una postura de *pereza fatalista*, en donde las condiciones del entorno se convierte en las formas de defender el hecho de no hacer nada, no contribuye a abatir el estado crítico. Hay necesidad de cuestionarse cuáles son las vías que se pueden trazar desde la posición de los docentes para dar un giro a la situación de impasse en la que se encuentran las prácticas docentes frente al modelo de competencias. Es necesario cuestionarse sobre las acciones a emprender para dar a un viraje ya que el trabajo de los docentes se encuentra entre “lo viejo que no acaba de morir y lo nuevo que no acaba de nacer”.

6.3.2. Hacer frente a la crisis, el reto se hace presente

Bourdieu afirma que al estar siempre más o menos atrapados en uno de los juegos sociales que ofrecen los diferentes *campos*, no es común preguntarnos por qué hay acción en vez de nada (Bourdieu 1990: 74). Cuando cuestionamos la conformación del *campo* y el *habitus* que en éste se despliega, vemos surgir necesidades y problemas latentes, que sin embargo han permanecido bajo cierto

ocultamiento en la dinámica cotidiana. Las características de las representaciones sociales de los profesores de la UPN Querétaro acerca de los modelos de competencias, muestran que el significado que dan a su práctica docente frente al contexto institucional es el de un estado de crisis, en el que se conjugan varios factores y donde se hace necesario un cambio en diferentes dimensiones.

“Es necesario ir definiendo internamente procesos de gestión académica o administrativa internos, que vayan fortaleciendo el desempeño del modelo”. (Entrevista *experto-universitario*)

“Es necesario el socavamiento del modelo tradicional de docencia expositiva y una mayor exigencia hacia los estudiantes para que se apropien de todo el proceso de manera que los ubique más como protagonistas que como recipientes.”

“El punto de partida a mi juicio sería que los universitarios que imparten docencia, reconocieran vacíos en su formación, es decir que están referidos a los procesos educativos interaúlicos, el conocimiento de procedimientos básicos de la didáctica y la necesidad que desde el exterior haya miradas que les vayan dando seguimiento, que les acompañen en el proceso para ir creciendo gradualmente hacia una mayor comprensión de la práctica docente”.

“Se diseñó un diplomado para dar a conocer el currículum al personal que se encargaría de desarrollarlo en el aula; un diplomado que no fue desarrollado salvo por 2, 3 personas en cada unidad y que a mí me parece que debiera implementarse periódicamente con los docentes que estamos insertos en la LIE”.

“Cuando carecemos de la autoevaluación institucional, independientemente de las bondades del modelo curricular por competencias, los docentes iremos gradualmente regresando a aquellos sitios en los que nos sentimos más seguros, mientras que la institución no nos demande formalmente una práctica más coherente con el modelo curricular”. (Entrevista *experto-normalista*)

“Es necesario darnos a conocer (a los profesores) los sustentos teóricos, que por ejemplo ni a nivel institución ni a nivel discurso se tiene”.

“Es necesario dar al docente una visión de las bondades y la iniciación hacia un currículum flexible para el desarrollo de esas bondades”. (Entrevista *novato-universitario*)

“Hay que cuando menos estar al día de lo que se dice en el tema de las competencias y tratar de ir instrumentando de manera más consciente y crítica lo que convenga a la formación de los alumnos”.

“Existe la necesidad de estar realizando investigación, de estar participando en eventos académicos, estar publicando”. (Entrevista *novato-normalista*)

Se puede apreciar a partir de los juicios argumentativos de los profesores, la existencia de elementos que denotan ausencia como una característica de la representación social de la práctica docente. Factores que van desde cuestiones conceptuales, de formación continua sobre el tema de las competencias, de solidez en la gestión institucional, de proyectos de investigación, de heteroevaluación y autoevaluación institucional y de la práctica docente; hasta cuestiones de actitud frente a la labor profesional y a sus implicaciones en un nuevo modelo curricular. En algunas de las argumentaciones de los *expertos-*

normalistas queda de manifiesto un ejemplo de la “rivalidad” entre universitarios y normalistas, cuando en el discurso del profesor *experto-normalista* se enfatiza en la necesidad de que los universitarios erigidos en docentes, reconozcan sus vacíos de formación en cuestiones pedagógicas y didácticas para realizar una mejor práctica docente. Aunque no es el objetivo de este estudio la identificación de las representaciones sociales en grupos de asociados, se menciona ésta argumentación en tanto que forma parte de las nociones que se tienen del trabajo docente de algunos sujetos en el *campo*. No obstante, las representaciones sociales también tienen la función de mecanismo para la selección y la distinción de los elementos de la realidad social. Entrar al juego de la docencia en la UPN, implica a quienes desean entrar, hacer una inversión, esta inversión implica desplegar los *habitus* necesarios para que el campo no los excluya. La entrada al *juego* nace de un interés y se expresa en la *illusio*, que es también elemento de orientación de la acción de los profesores. Bourdieu (1990:75), afirma que a través del *juego*, el *campo*, busca o procura para los participantes, algo más que los fines manifiestos de la acción, como el dinero, algún premio, etc., que consiste en salir de la indiferencia y afirmarse como agente actuante. Se constituye como el bien simbólico que es valorado por profesores y alumnos, y que genera esquemas de distinción. En la UPN Querétaro, un bien simbólico que se ha manifestado como significativo, precisamente ante la ausencia de varios elementos institucionales que guíen y evalúen la acción de los profesores, es la experiencia traducida en conocimiento de las historias que han configurado el *campo*. De ahí que cuando en los sujetos se conjugan el bien simbólico de la experiencia y la investidura de conocedor del tema educativo por haber sido formado profesionalmente en la docencia, el orden de su discurso encuentra eco en muchos más sujetos que el de aquel que no se encuentra en dicha posición. La situación aquí descrita tiene trascendencia en tanto que la autoridad conferida al discurso de los sujetos con las características enunciadas, tanto puede propiciar cambios en las estructuras como puede sentar barreras para la movilización.

Los profesores reconocen que el tránsito de la institución hacia una nueva forma reconocerse como institución educativa, no ha sido terso. Se ha calificado como complicado, impreciso y accidentado en la inserción y el desarrollo de los modelos educativos basados en competencias en la UPN Querétaro, sin embargo en el discurso de los profesores se manifiesta que la representación social que tienen de su práctica docente en este momento histórico de la institución también está sellada por la disposición a llenar los vacíos existentes:

“Tenemos aquí una oportunidad de revisar las funciones sustantivas de la universidad de cara a los ordenamientos de esta licenciatura en intervención educativa basada en el modelo de competencias”.

“Estamos frente a la posibilidad de dar un salto cualitativo para mejorar la práctica docente en la educación superior, en este caso en la UPN”. (Entrevista *experto-normalista*)

“Ha sido un punto de partida para que las instituciones educativas y sobre todo ciertos agentes educativos propiamente, para rescatar nuevas formas de trabajo”. (Entrevista *novato-universitario*)

“La institución ha intentado abrir espacios pertinentes para encauzar, para promover y para apoyar estas modificaciones”. (Entrevista *experto-universitario*)

“En buena medida están las posibilidades de hacer un reajuste a nivel institucional y con el colegio de docentes, para entrar en una dinámica de formación específica con el propósito de incorporarse al modelo de competencias de mejor manera”. (Entrevista *novato-normalista*)

El planteamiento no consiste que ante el reconocimiento de un estado crítico de las prácticas docentes la respuesta sea un optimismo desbordado, lo que se quiere mostrar es que sí se han dado un proceso de *ruptura de adherencias*, de cambios en la *illusio*, que no es una cosa menor dentro de las instituciones. No es la estructura del *campo* la que propicia el cambio en los sujetos, es el propio sujeto quien al romper sus adherencias inicia el camino hacia la transformación de lo instituido. Este es un proceso costoso, doloroso; el dominio del *campo* producto de la experiencia en el *juego*, de haber desarrollado un *sentido del juego* que permitiera la permanencia en el *campo*, posiciona a los sujetos en un lugar de cierta comodidad, trastocar las estructuras del *campo* y por lo tanto las formas del *juego*, implica trastocar esa comodidad.

“En modelos curriculares anteriores éramos los mismos en diferente nivel de posición, los que hablábamos de nosotros mismos; los docentes éramos también docentes de educación básica, entonces había una línea de interlocución mucho más natural que permitía un libre flujo de reflexiones críticas desde diferentes perspectivas”. (Entrevista *experto-normalista*)

La modificación al *campo* implica necesariamente cambios en las formas en las que se relacionan los sujetos que lo cohabitan. Aunque lentos, los cambios se han venido produciendo. Las resistencias hasta cierto punto naturales se han venido matizando, y ahora las preocupaciones sobre el modelo de competencias que se alojan en el pensamiento de los profesores se plantean desde sitios que no son ni el esnobismo ni el denuedo sin fundamentos. Del total de profesores que *expertos-normalistas* solamente uno sigue mostrando resistencias al trabajo en la LIE, es un dato que pudiera parecer irrelevante, pero que adquiere sentido en un contexto institucional en el que durante 22 años se trabajó en modelos vinculados al magisterio de educación básica, donde la relación maestro-alumno era una relación de colegas, una relación de un maestro que asesoraba a otro maestro y compartían la idiosincrasia de un gremio; por lo que para el caso de un profesor *experto-normalista* la ruptura de adherencias es un proceso harto complicado.

“No pretendamos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo”, es una frase que en 1935 Albert Einstein incluyó en su ensayo “El mundo como yo lo veo” (The world as I see it) en donde toma postura frente a la crisis. Se ha hecho evidente que en la estructura de significados de los profesores frente al modelo de competencias en la UPN, se manifiesta la necesidad de cambios en la práctica docente. Se reconoce que para que la institución transite a otro estado es necesario pensar en modificar la acción de los sujetos, habrá que pensar en cuáles son las vías que emergen como parte de la representación social para superar las barreras que han detenido el cambio. Ante el reconocimiento de vacíos, ante el reconocimiento de carencias, es lógico pensar que si hay algo que se está dejando de hacer o se está haciendo mal, basta con encauzar los esfuerzos para resarcir la situación. Sin embargo, la linealidad de esa inferencia, deja de lado la complejidad que representa la subjetividad. Si bien, la estructura institucional puede implementar dispositivos normativos para orientar, reconocer o sancionar la acción de los sujetos, la naturaleza del trabajo docente y más aún en educación universitaria, provee al profesor de un margen de autonomía relativa que ninguna prescripción puede controlar por decreto. Existe consenso en los

profesores entrevistados en dar al diálogo expresado en el trabajo colegiado, el carácter de elemento superior que se signifique como la vía para impulsar los cambios necesarios.

“El trabajo colegiado sería una forma de revisar este vínculo entre las exigencias de un modelo curricular específico frente al tipo de docencia que demanda y que está presente en la práctica de nuestros maestros”. (Entrevista *experto-normalista*)

“Veo dificultades de tipo didáctico que no están suficientemente trabajadas al interior de la institución, insisto, probablemente de manera colegiada, creo que sería una alternativa”. (Entrevista *experto-universitario*)

“No se trata de un asunto de capacitación, se requiere que estemos revisando constantemente (el modelo) y discutirlo”. (Entrevista *novato-normalista*)

“Es necesario establecer una serie de caminos, de guías para poder seguir, para trazar esta intención y sobre todo para que se pueda aterrizar el modelo de competencias en el aula”. (Entrevista *novato-universitario*)

Austin (1971) atribuye al discurso una propiedad performativa, esto es una capacidad para construir realidades, de *hacer cosas con palabras*. Siguiendo al autor, en las representaciones sociales de los profesores entrevistados manifestadas en su discurso, algunas cosas se están haciendo y están dando forma a la realidad. Al reconocer el estado crítico de la práctica docente frente al modelo de competencias en la UPN Querétaro, está haciendo también una renuncia a la complicidad que implica el silencio. Al dejar de ser cómplices están haciendo una demanda de espacios y de condiciones para establecer vías de comunicación que propicien el trabajo en colegio. Al describir las vías para promover el cambio institucional, adjudican a los docentes la responsabilidad de investigar, de dialogar, de discutir, de estudiar, de autoevaluarse y de coevaluarse; y a la institución la responsabilidad de sensibilizarse ante estas tareas, respetarlas y fortalecerlas. Lo que se está haciendo con el discurso pronunciado por los profesores es poner en la palestra una cuestión que debe subyacer ontológicamente a la labor docente: cuestionar desde la teoría pero aún más desde la ética, nuestra tarea educativa y reconocer en dichos cuestionamientos las ideas fuerza necesaria para transformar nuestra realidad institucional y social.

CONCLUSIONES

La realización de esta investigación constituye un proceso valioso en mi formación como profesor, ya que me permitió reconocer en la Unidad Querétaro de la UPN y en los sujetos que la cohabitamos, la *historia encarnada en campos y en cuerpos*. Tener conciencia histórica representa un primer paso para comprender los procesos sociales, y en esa medida tener posibilidades de incidir positivamente sobre éstos. De esta forma puedo afirmar que en el estudio de la práctica docente y en la búsqueda de las rutas para su mejora, es indispensable conocer los elementos subyacentes a dicha actividad, y para ello se hace necesario saber cómo es que los sujetos conceptualizan su propia labor en interacción con las condiciones que imponen la estructuras institucionales, interacción que configura su quehacer cotidiano.

Se habló de un *nuevo contexto* en la UPN Unidad Querétaro, en el que la puesta en marcha de la LIE se significa como un punto de redefinición de las actividades docentes a realizar por los profesores en la universidad. Las características de la LIE, en relación con las condiciones de operación, perfil de ingreso y perfil de egreso, son sustancialmente diferentes a las que prevalecieron en las unidades UPN durante 24 años. El tránsito de la UPN hacia este *nuevo contexto*, se dio de manera abrupta. No se realizaron trabajos de preparación para el cambio en la institución, ni a nivel académico en la preparación del personal docente para trabajar en la nueva licenciatura, ni a nivel administrativo creando las condiciones mínimas en términos de políticas institucionales y normatividad para regular la vida laboral y académica en las unidades UPN. Concretamente, se puede decir que el clima que caracteriza al *nuevo contexto* lleva la impronta del modelo educativo basado en competencias que se desarrolla en la institución.

El estudio de las representaciones sociales como expresiones del conocimiento de sentido común, posibilita conocer los significados que dan los profesores de la UPN Querétaro a su práctica docente en el *nuevo contexto* institucional. Sin

embargo las estructuras de significado son elaboraciones que los sujetos hacen a partir de su interacción con el contexto y con otras estructuras de significados. Las representaciones sociales de los profesores son la manifestación final de un proceso social que encuentra sentido si es visto desde la perspectiva histórica que le dio origen. Los hallazgos más relevantes de esta investigación se pueden plantear en dos terrenos: El primero es la estructura de significados sobre el modelo de competencias y los elementos que la conforman. El segundo es la relación de dicha estructura con el contexto específico de la UPN.

Con los resultados obtenidos del instrumento de las redes semánticas naturales y su análisis a partir de las categorías semánticas que se definieron, se encontró que la estructura de significados que componen las representaciones sociales, se orienta preponderantemente hacia los elementos que hacen referencia a procesos de pensamiento de los sujetos. La fuerte presencia de elementos cognoscitivos en el significado que dan los sujetos a los modelos de competencias, nos remite a uno de los postulados de la teoría de las representaciones sociales en el que se manifiesta que una fuente importante de significados es la reificación del discurso especializado en la estructura social. Se vio en la revisión al corpus documental sobre el tema de competencias que la totalidad de los textos dedicaban gran parte de sus planteamientos a las definiciones del término *competencias*. Se hace evidente el discurso reificado en el *campo* UPN Querétaro, al aparecer como el núcleo de las representaciones sociales de los profesores, elementos cognoscitivos que de manera coincidente con la literatura especializada buscan definir el concepto en cuestión. La formación profesional inicial de los docentes y su antigüedad en la institución, son factores que se ven rebasados por la inserción del discurso especializado en su estructura de significados, lo cual obedece en parte a que el tema de los modelos de competencias está presente en gran parte de los espacios de discusión en materia educativa, y sobre todo que a nivel nacional dichos modelos forman parte de las políticas educativas actuales. Aunque en otro sentido, estoy de acuerdo con algunos autores revisados en este estudio que afirman que aún no hay claridad sobre qué son las competencias, y de

ahí que como profesores se tenga una especie de necesidad o deseo por encontrar una definición satisfactoria.

El análisis de las representaciones sociales visto de forma más amplia en relación con el contexto de producción de significados, nos lleva a cuestionar el desarrollo del modelo de competencias en la UPN desde la perspectiva de los profesores. Utilizando los datos de las entrevistas semiestructuradas, se mostró la parte de las representaciones sociales que desde la óptica netamente estructural no se había hecho evidente. Los factores históricos y sociales que dieron forma a lo que llamamos *nuevo contexto* de la Universidad, se expresan con frecuencia en el discurso de los profesores. El análisis argumentativo realizado permitió identificar una serie de consensos en relación con la práctica docente en el modelo de competencias; se denominó *crisis* al estado que guarda el desarrollo curricular del modelo en la institución, y que se traduce en cuestionamientos a la labor de los profesores. Existe la percepción de que la institución a nivel de su estructura de gestión no ha provisto de las condiciones necesarias para el desarrollo de una práctica docente acorde a las demandas del modelo actual; y la percepción de que hay una serie de necesidades en diferentes dimensiones que han propiciado una suerte de estancamiento en el quehacer de los profesores. No existe claridad en el papel que deben desempeñar los maestros en el *nuevo contexto*. Además, en la medida en la que se reconocen las carencias la estructura institucional y en el desempeño de los docentes, también queda de manifiesto el complicado proceso de cambio que se ha venido experimentando en la Universidad; la dificultad para romper las adherencias a ciertas formas de trabajo académico e incorporarse a otras sin la preparación para enfrentar sus demandas. No obstante, también se manifiesta en la enunciación de los sujetos, la identificación del trabajo colegiado como la vía más pertinente para hacer frente al estado crítico del desarrollo curricular; es decir, también las representaciones sociales de los profesores se caracterizan por reconocer a la figura del maestro y al trabajo con colegas que comparten un espacio social, como los agentes en los que recae en mayor medida la responsabilidad de impulsar los cambios necesarios para el desarrollo de un

mejor trabajo docente en la institución y que a la vez propicien las modificaciones estructurales que la coyuntura exige.

Hablar de modificación en los modelos educativos en las instituciones, parece remitirnos a “lugares comunes” representados por conceptos como crisis, cambio, trabajo en equipo, diálogo, reestructuración, etc. Sin embargo se hace siempre necesario localizar dichos conceptos en la especificidad y en el contexto histórico de las instituciones, ya que sólo de esa manera se podrá dimensionar la magnitud de su objetivación en la realidad social. Pensar en una *praxis* educativa exige el reconocimiento por parte de los profesores de diferentes momentos cualitativos en su quehacer cotidiano, y reconstruir la estructura de relaciones de su práctica con el contexto en el que se desarrolla. Comprender el significado que los profesores le damos a nuestra práctica en el modelo educativo basado en competencias, puede ser la base de un estudio de mayores alcances para intervenir y mejorar nuestra labor cotidiana, lo que permitirá a la institución UPN tomar una postura crítica y progresista frente a los discursos pedagógicos oficiales. Más allá de centrar el debate en apologías o detracciones sobre cualquier modelo educativo en sí mismo, es necesario contextualizar nuestra labor como profesores y sobre todo revalorarla en toda su extensión, ello implica revisarla, cuestionarla, investigarla; es una cuestión ética que no debemos rehuir.

REFERENCIAS

Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Argentina: Lumen.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. En *Cuaderno de ciencias sociales 127*. San José, Costa Rica: FLACSO.

Arbesú, I., Gutiérrez, S. y Piña, J. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro*. 53. 85-96

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Textos sobre representaciones sociales*. (9) Revista en línea.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Basabe, M. y Vivanco, S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. En *Revista Educere*. 41(12)

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Cabalín, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera – Chile. *International journal of morphology*. 26(4), 887-892

Calixto, R. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles educativos*. 120 (XXX).

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias en el profesorado*. Barcelona: Morata.

Castañeda, A. (2008). *Las representaciones sociales de los estudiantes de la licenciatura en comunicación acerca de la investigación en su formación profesional*. México: Universidad de Colima.

Cázares, L. y Cuevas, J.F. (2007). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México: Trillas.

Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

Cuadra, J. (2008). *Representaciones sociales de niño integrado y proyecto de integración escolar en escuelas básicas con y sin integración*. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 003(6). 121-138

Cuevas, Y. (2007). *Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar*. En *Prácticas y representaciones en educación superior*. México: Plaza y Valdés.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva.

Deyner, M. et. al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.

Di Giacomo, J. (1987). *Teorías y métodos de análisis de las representaciones sociales*. En *Pensamiento, individuo, sociedad y cognición social*. Madrid: Fundamentos.

Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o disfraz de cambio?* *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7-36

Díaz-Barriga, F. (2000). *Formación docente y educación basada en competencias*. En *Formación en competencias y certificación profesional*. *Pensamiento universitario*. No. 91. México: CESU-UNAM.

Duarte, J. (2003). *“Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual”*. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)

Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Colofón: México.

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J. (comp) Representaciones sociales problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.

Eco, U. (1968). Apocalípticos e integrados. Barcelona: Lumen.

Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Morata.

Figuroa, J. (1980). Sobre la teoría general de las redes semánticas. México: UNAM.

Figuroa, J., González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. Revista Latinoamericana de Psicología. 13, 3, 447-458.

Foucault, M. (1978). La arqueología del saber. Madrid: Siglo XXI.

Frade, L. (2008). Desarrollo de competencias en educación: desde el preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia educativa.

Frade, L. (2008b). Planeación por competencias. México: Inteligencia educativa.

Frade, L. (2008c). La evaluación por competencias. México: Inteligencia educativa.

Galindo, J. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison Wesley Longman.

García, B. y Jiménez, S. (1996). Redes semánticas de los conceptos de presión y flotación en estudiantes de bachillerato. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 1(2), 343-361.

Garduño, T. y Guerra, M. (2008). Una educación basada en competencias. México: SM de Ediciones.

Gimeno, J. (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Gonczi, A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. En Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa-SEP-CNCCL-CONALEP.

González, F. (2007). Las autoridades de la UNAM: representaciones sociales de estudiantes universitarios. En Prácticas y representaciones en educación superior. México: Plaza y Valdés.

Gramsci, A. (1992). Antología. México: Siglo XXI.

Gutierrez, S. (2007). El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales. Prácticas y representaciones en educación superior. México: Plaza y Valdés.

Gutiérrez, V. (2003). El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis. Escritos, revista del Centro de Ciencias del Lenguaje UAM Xochimilco. 27. 45-66.

Hernández, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós educador.

Hilgar, E. y Bower, G. (1989). Teorías del Aprendizaje. México: Trillas.

Ibáñez, J. (1994). Las paradojas de la investigación social: una tarea necesaria e imposible. En El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales, teoría y método. En Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendal.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Psicología social II, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Kovacs, K. (1983). La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Revista de estudios sociológicos 1(2), 263-288.

López, F. (1995). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 1(2). 391-407.

Martín, L. (1996). El análisis crítico del discurso: una mirada interdisciplinaria. En Poder decir o el poder de los discursos. Madrid: Arrecife Producciones.

Martínez, C. y Hurtado, G. (2005). Nuevas tecnologías y construcción de representaciones sociales. Zona próxima. 6. 106-115.

Monereo, C. y Pozo, J. (2007). Monográfico sobre competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía, 370.

Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. Revista de psicología general y aplicada. 47(4), 409-419.

Moreno, M. (2004). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Disponible en:

http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/EL_DESARROLLO_DE_AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE.pdf

Moreno, P. (2007). Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva. México: UPN.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: Correo de la UNESCO.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos aires: Huemul.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. . En Psicología social II, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Navarro, R. y Ramírez, M. (2006). Construyendo el significado del cuidado ambiental: un estudio de caso en educación secundaria. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 4(1), 52-70

OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave – Resumen.

Páez, D. (1987). Características, funciones y procesos de formación de las representaciones sociales. En Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición t representación social. Madrid: Fundamentos.

Pedroza, R. (2006). Flexibilidad y competencias profesionales en universidades iberoamericanas. México: Pomares.

Pérez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Colofón.

PGJ del estado de Querétaro. (2009). Informe anual del procurador (resumen).

Pilonieta, G. (2006). Evaluación de competencias profesionales básicas del docente. Estrategia efectiva. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Prentice Hall.

Piña, J. (Coord) (2003). Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior. México: Plaza y Valdés.

Piña, J., Furlan, A., Sañudo, L. (2003). Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE.

Piña, J. (Coord) (2004). La subjetividad de los actores de la educación. Pensamiento universitario. No. 91. México: CESU-UNAM.

Piña, J. (Coord) (2007). Prácticas y representaciones en educación superior. México: Plaza y Valdés.

Pozo, J. y Pérez, M. (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid: Morata.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Salazar, V. y Herrera, T. (2008). Representaciones sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas. Laurus. 26(14).

Schutz, A. (1995). El Problema de la Realidad Social. Buenos Aires: Amorrortu.

Secretaría de salud del estado de Querétaro (2009). Por un Querétaro sano. Gobierno del estado de Querétaro.

SEP. (1978, 29 de agosto). Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. Diario Oficial de la Federación.

SEP. (1987). Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional. En Los grandes momentos del normalismo en México (Antotología). México: SEP.

SEP. (1992, 18 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Diario Oficial de la Federación.

SEP. (2001). Programa nacional de educación 2001-20006. México: SEP.

Servín, J. (2008). Desarrollo de competencias en educación. Notas introductorias. México: IPYES

Szalay, L. y Bryson, J. (1994). El significado psicológico: análisis comparativo e implicaciones teóricas. Revista de personalidad y psicología social. 30 (6). New York: Academic Press.

Taylor, S.J., Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.

Tejada, J. (2003). El significado de la tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura. *Revista de la educación superior*. XXXII(3), 127.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup. Talca, Chile.

Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Tulving, E. (1972). Memoria semántica y episódica. En *Organización de la memoria*. New York: Academic Press.

Tuning Project. (2007). Informe final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. España: Universidad de Deusto.

UPN (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN.

Valdez, J. (1991). Las categorías semánticas, usos y aplicaciones en psicología social. Tesis de maestría. México: UNAM.

Valdez, J. (2005). Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social. México: UAEM.

Van Dijk, T. (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. En *Atenea Digital*, 1. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf>

Varela, M., Micu, I., González, E. y Ponce de León, M. (2000). Análisis semántico del concepto de enseñanza de profesores de medicina. *Revista de la Educación Superior en línea*. XXIX(3),116. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html

Vera, J.A. (2005). Redes semánticas: Método y resultados. En *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba, Brasil: Editora Universitária.

Vera, J.A., Pimentel, C. y Batista, F. (2005b). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*. 1(003), 439-451.

Villegas, M. (2009). La identificación de grupos de asociados, como estrategia para captar las representaciones sociales referentes a la actividad docente en una Escuela Normal. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.

Vivas, J. (2004). Análisis de redes semánticas aplicado a contenidos académicos. Métodos e instrumentos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En Psicologías, discursos y poder. Madrid: Visor.

Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación. España: Paidós.

Zermeño, A., Arellano, A. y Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. Estudios sobre las culturas contemporáneas. XI(022), 305-334.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes en el profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2009). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En Escenarios profesionales y docencia universitaria. México: Domzen.

Zavala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Zubieta, E. (1997). La psicología social y el estudio de las representaciones sociales. En Revista del instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, 2 (2). México: UNAM.

ANEXOS

Anexo 1 Instrumento de redes semánticas naturales

**Cuestionario dirigido a asesores académicos de la Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 22-A**

Propósito: Conocer el sentido que dan los profesores de la UPN Unidad Querétaro, a los modelos educativos basados en competencias.

Sexo: Mujer () Hombre () Años como profesor en la UPN _____

1.- ¿Cuál es su formación profesional inicial?

Escuela Normal ()

Universidad ()

2.- ¿Se ha desempeñado como profesor, tutor o directivo en la Licenciatura en Intervención Educativa?

SÍ () ¿Desde hace cuánto tiempo? _____

NO ()

Instrucciones:

1. Escriba en las líneas, 10 palabras que asocie con el concepto “modelos educativos basados en competencias”
2. Se sugiere evitar pronombres y artículos, utilizando sustantivos, adjetivos, verbos o combinaciones hasta de tres palabras pero NO utilizar frases u oraciones.
3. Posteriormente, en la línea del lado derecho asigne de forma jerárquica números del 1 al 10, colocando el número uno a la palabra que considere más cercana al concepto indicado y así sucesivamente.

Modelos educativos basados en competencias	

Por su valiosa colaboración

¡GRACIAS!

Anexo 2

Matriz de definidoras del total de la muestra

JERARQUÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frec	Valor semántico (M) = frecuencia * jerarquía										VMT
VALORES SEMÁNTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1												
DEFINIDORAS																						
Desempeño	1			1		1	3			1	7	10	0	0	7	0	5	12	0	0	1	35
Capacidad		2	3	2		1	1				9	0	18	24	14	0	5	4	0	0	0	65
Estrategia		1						3		1	5	0	9	0	0	0	0	0	9	0	1	19
Control		1	1			1					3	0	9	8	0	0	5	0	0	0	0	22
Rivalidad				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Aptitudes							1	1			2	0	0	0	0	0	0	4	3	0	0	7
Habilidades	6	3	2	3	3	1	1	1	1	1	22	60	27	16	21	18	5	4	3	2	1	157
Conocimiento	3	4	5		4			1	2	3	22	30	36	40	0	24	0	0	3	4	3	140
Formación	2	1			1	1		2			7	20	9	0	0	6	5	0	6	0	0	46
Actitudes	2	2	1	2	5	1	1	2			16	20	18	8	14	30	5	4	6	0	0	105
Destrezas	1	1	1	1	1	1		1	1	1	9	10	9	8	7	6	5	0	3	2	1	51
Perfil							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Evidencia					1		1	2			4	0	0	0	0	0	5	0	3	4	0	12
Elementos					1						1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Evaluación	1							1	1	2	5	10	0	0	0	0	0	0	3	2	2	17
Unidades								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Específicas				1							1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Intervención	1		1								2	10	0	8	0	0	0	0	0	0	0	18
Innovación	1				1	1	1				4	10	0	0	0	0	5	4	3	0	0	22
Trabajo colaborativo			1		5	1			1		8	0	0	8	0	30	5	0	0	2	0	45
Decisiones		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Tolerancia y respeto					2					1	3	0	0	0	0	12	0	0	0	0	1	13
Conducta			1		1				1		3	0	0	8	0	6	0	0	0	2	0	16
Aprendizaje permanente	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	13	10	18	8	7	12	10	4	3	2	1	75
Transversalidad									1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4
Saber hacer	1	1	4	1				1			8	10	9	32	7	0	0	0	3	0	0	61
Saber ser		2		4				1			7	0	18	0	28	0	0	0	3	0	0	49
Saber convivir	1		1		2				1	2	7	10	0	8	0	12	0	0	0	2	2	34
Empresarial	1								1		2	10	0	0	0	0	0	0	0	2	0	12
Capacitación		1	1						1		3	0	9	8	0	0	0	0	3	0	0	20
Empleabilidad		1		2	2			1	1	1	8	0	9	0	14	12	0	0	3	2	1	41
Tecnología					1	1	1			1	4	0	0	0	0	6	5	4	0	0	1	16
Solución de problemas	2			1	2	1		1			7	20	0	0	7	12	5	0	3	0	0	47
Transformación							2	2	1	1	6	0	0	0	0	0	0	8	6	2	1	17
Economía	1									1	2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11
Reflexión				1			1			1	3	0	0	0	7	0	0	4	0	0	1	12
Análisis		1			1	1					3	0	9	0	0	6	5	0	0	0	0	20
Herramientas					1						1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Calidad				1					1		2	0	0	0	7	0	0	0	0	0	1	8
Utilidad							2		1		3	0	0	0	0	0	0	8	0	2	0	10
Ciencia							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Significativo						1		1	1		3	0	0	0	0	0	5	0	3	2	0	10

Estructura								1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Actualización			1							1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Competencias lingüísticas			1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	7
Competente								1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Proceso				1	2			1		4	0	0	0	0	6	10	0	0	0	0	1	17
J = 145																						

Anexo 3

Matriz de definidoras del agrupamiento *expertos-universitarios*

JERARQUÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frec	Valor semántico (M) = frecuencia * jerarquía										VMT
VALORES SEMÁNTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1												
DEFINIDORAS																						
Acientífico				1							1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Actitudes			1	2			1				4	0	0	0	7	12	0	0	3	0	0	22
Actualidad		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Alternancia										1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Análisis		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Aprendizaje permanente									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Argumentar				1							1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Articulación			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Calidad				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Capacidad			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Capacitación								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Certificación							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Cognición			1	1							2	0	0	8	7	0	0	0	0	0	0	15
Competir				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Comportamiento			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Compromiso								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Comunicación		1			1						2	0	9	0	0	0	5	0	0	0	0	14
Condición							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Conducta				1					1		2	0	0	0	0	6	0	0	0	2	0	8
Conocimiento	1							1		2	4	10	0	0	0	0	0	0	3	0	2	15
Control			1	1	1						3	0	0	8	7	0	5	0	0	0	0	20
Creatividad				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Crítico				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Currículum								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Darwinismo		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Decisiones		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Desarrollo integral				1	1						2	0	0	0	0	6	0	4	0	0	0	10
Destrezas				1							1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Empleabilidad		1	1				1	1			4	0	9	0	7	0	0	4	0	2	0	22
Empresarial									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Enseñanza								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Estandarización			1							1	2	0	0	8	0	0	0	0	0	0	1	9
Evaluación	1										1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Facilitar										1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Funcionalista					1						1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Globalización	1										1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Habilidades	1	2	1						1		5	10	18	0	7	0	0	0	0	2	0	37
Incoherencia								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Innovación					1	1					2	0	0	0	0	0	5	4	0	0	0	9
Instrucción									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Insuficiente						1					1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Interdisciplina			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8

Anexo 4

Matriz de definidoras del agrupamiento *expertos-normalistas*

JERARQUÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frec	Valor semántico (M) = frecuencia * jerarquía								VMT		
VALORES SEMÁNTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1												
DEFINIDORAS																						
Actitudes				1	2						3	0	0	0	7	12	0	0	0	0	0	19
Actualización			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Análisis					1	1					2	0	0	0	0	6	5	0	0	0	0	11
Aprendizaje permanente	3	1		1	1	2		1			9	30	9	0	7	6	10	0	3	0	0	65
Aptitudes							1	1			2	0	0	0	0	0	0	4	3	0	0	7
Bienestar								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Calidad										1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Capacidad		1	1	1			1				4	0	9	8	7	0	0	4	0	0	0	28
Capacitación		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Centrado en el alumno				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Ciencia							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Cognición					1	1		1			3	0	0	0	0	0	5	4	0	2	0	11
Competencias profesionales	2									1	3	20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	21
Competente										1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Comportamiento			1	1							2	0	0	8	7	0	0	0	0	0	0	15
Comprensión				1							1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Compromiso							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Comunidad									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Conceptos					1						1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Conducta			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Conocimiento	1	1	2		2				2		8	10	9	16	0	12	0	0	0	4	0	51
Construcción				1	1						2	0	0	0	7	6	0	0	0	0	0	13
Contexto		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Control		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Crítico					1						1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Cultura							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Democracia		1								1	2	0	9	0	0	0	0	0	0	0	1	10
Desempeño	1						2			1	4	10	0	0	0	0	0	8	0	0	1	19
Destrezas			1					1	1		3	0	0	8	0	0	0	0	0	2	1	11
Disposición					1						1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Economía	1					1				1	3	10	0	0	0	0	5	0	0	0	1	16
Educación		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Efectividad								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Empleabilidad					1					1	2	0	0	0	0	6	0	0	0	0	1	7
Equidad							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Estrategia								1		1	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	4
Estructura									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Evaluación									1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3
Evidencia						1		1	1		3	0	0	0	0	0	5	0	3	2	0	10
Éxito	1										1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Formación	1	1				1		1			4	10	9	0	0	0	5	0	3	0	0	27
Funcionalista				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7

Anexo 5

Matriz de definidoras del agrupamiento *novatos-universitarios*

JERARQUÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frec	Valor semántico (M) = frecuencia * jerarquía										VMT
VALORES SEMÁNTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1												
DEFINIDORAS																						
Actitudes	1	1				1		1			4	10	9	0	0	0	5	0	3	0	0	27
Adaptación								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Apreciar					1						1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Aprendizaje permanente		1	1		1	1	1			1	6	0	9	8	0	6	5	4	0	0	1	33
Argumentar							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Capacidad				1		1					2	0	0	0	7	0	5	0	0	0	0	12
Capacitación			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Cognición			1						1		2	0	0	8	0	0	0	0	0	2	0	10
Competencias lingüísticas				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Competencias profesionales	1										1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Competitividad									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Comunicación					1						1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Conceptos									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Confianza								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Conocimiento			1		3	1				1	6	0	0	8	0	18	5	0	0	0	1	32
Contexto					1				1		2	0	0	0	0	6	0	0	0	2	0	8
Creatividad									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Currículum									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Desarrollo integral			1	1			1				3	0	0	8	7	0	0	4	0	0	0	19
Desempeño				1		1	1				3	0	0	0	7	0	5	4	0	0	0	16
Destrezas		1				1					2	0	9	0	0	0	5	0	0	0	0	14
Didáctica			1							1	2	0	0	8	0	0	0	0	0	0	1	9
Dominio			1				1				2	0	0	8	0	0	0	4	0	0	0	12
Educación				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Empleabilidad				1	1			1		1	4	0	0	0	7	6	0	0	3	0	1	17
Empresarial	1										1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Enseñanza	1						1			1	3	10	0	0	0	0	0	4	0	0	1	15
Estrategia								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Evaluación								1			1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Experiencia									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Expresar							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Formación	1	1			1						3	10	9	0	0	6	0	0	0	0	0	25
Funcionalista	1	1									2	10	9	0	0	0	0	0	0	0	0	19
Habilidades	2	1	1			1	1				6	20	9	8	0	0	5	4	0	0	0	46
Interdisciplina						1	1				2	0	0	0	0	0	5	4	0	0	0	9
Metodología	1										1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Modelo		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Pedagogía	1	1									2	10	9	0	0	0	0	0	0	0	0	19
Proactividad							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Procedimiento				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Proceso										1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Propósitos							1				1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4

Reflexión									1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Saber convivir								1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3
Saber hacer			3	1						4	0	0	24	7	0	0	0	0	0	0	31
Saber ser	1			2				1		4	10	0	0	14	0	0	0	3	0	0	27
Saberes		1	1			1				3	0	9	8	0	0	5	0	0	0	0	22
Significativo						1				1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Simbolismo									1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Socializar				1						1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Solución de problemas				1				1		2	0	0	0	7	0	0	0	3	0	0	10
Tecnología									1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Trabajo colaborativo				1	1					2	0	0	0	7	6	0	0	0	0	0	13
Transformación								1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	5
Transversalidad									1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Versatilidad				1		1				2	0	0	0	7	0	5	0	0	0	0	12
Vida cotidiana		1								1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Visión de futuro					1				1	2	0	0	0	0	6	0	0	0	0	1	7
J = 58																					

Anexo 6

Matriz de definidoras del agrupamiento *novatos-normalistas*

JERARQUÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frec	Valor semántico (M) = frecuencia * jerarquía										VMT
VALORES SEMÁNTICOS	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1												
DEFINIDORAS																						
Actitudes	1						1				2	10	0	0	0	0	0	4	0	0	0	14
Actividades				1						1	2	0	0	0	7	0	0	0	0	0	1	8
Actores					1						1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Arte									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Capacidad			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Ciencia						1					1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Competencias profesionales	1		1								2	10	0	8	0	0	0	0	0	0	0	18
Comportamiento		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Compromiso						1					1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Conocimiento	1	3	1								5	10	27	8	0	0	0	0	0	0	0	45
Contenido									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Deporte									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Desarrollo integral						1					1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Destrezas	1		1					1			3	10	0	0	7	0	0	0	3	0	0	20
Didáctica									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Diseño						1					1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Dominio							1				1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
Elementos						1					1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Empleabilidad				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Específicas					1						1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Estandarización					1				1		2	0	0	0	0	6	0	0	0	2	0	8
Estrategia								1			1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
Evaluación										2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Evidencia									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Habilidades		1		2	1						4	0	9	0	14	6	0	0	0	0	0	29
Información							1				1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
Innovación	1										1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Interdisciplina						1					1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Modelo				1							1	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	7
Movilidad		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Pedagogía		1									1	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Perfil							1				1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
Planeación							1	1			2	0	0	0	0	0	4	3	0	0	0	7
Praxis			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Procedimiento								1			1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
Proceso					1						1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Producción			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Programas									1		1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Propósitos					1						1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
Saber hacer	1						1				2	10	0	0	0	0	4	0	0	0	0	14
Transferencia			1								1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Transversalidad									1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3

Anexo 6

Codificación por colores utilizada en el análisis argumentativo de las entrevistas

Categoría	Color
Elemento cognoscitivo	Teal
Elemento socio-cultural	Light Blue
Elemento laboral	Red
Elemento formativo	Yellow
Elemento relacional	Light Green
Elemento instrumental	Purple
Elemento teórico-metodológico	Grey
Elemento valorativo	Magenta

Anexo 6

Esquema de representaciones sociales por categorías de análisis

