

El modelo basado
en competencias.
Representaciones
sociales de docentes
de educación media
superior* / The
competence-based
model, Social
representations of high
school teachers

* Recibido: 18 de julio de 2016. Aceptado: 29 de agosto de 2016.

TLA-MELAU, revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / issn: 1870-6916 / Nueva Época,
año 10, núm. 41, octubre 2016/marzo 2017, pp. 158-178.

Juan Manuel Piña Osorio*
Ana Esther Escalante Ferrer**
Luz Marina Ibarra Uribe***
César Darío Fonseca Bautista****

RESUMEN

El objetivo del artículo fue conocer las representaciones sociales de los profesores de un bachillerato tecnológico, acerca de la noción de competencias docentes, propuesta pedagógica de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Para aprehender dichas representaciones, se diseñó un guion de entrevista para diecisiete docentes de ambos sexos, diversas edades y antigüedad en el servicio.

Un sector de los docentes expresó tener claridad acerca del modelo y su aceptación. La mayoría osciló entre la confusión, la obligación, la autosuficiencia, la resistencia y el rechazo. Los hallazgos son importantes porque la autoridad educativa no ha evaluado la reforma integralmente: a ocho años de haberse instituido, no se conocen objetivamente sus alcances.

PALABRAS CLAVE

Representaciones sociales, reforma, competencias, docentes, educación media superior.

ABSTRACT

The objective of the article was to know the social representations of teachers of a technological High school, about the notion of teaching competences, a pedagogical proposal of the Comprehensive Reform of Higher Education (RIEMS). In order to perceive these social representations, an interview script was designed and applied to seventeen teachers of different ages, seniority and gender.

A sector of teachers expressed clarity about the model and its acceptance; most ranged from confusion, obligation, self-sufficiency, resistance, and rejection. The results are important because the education authority has not evaluated the reform integrally: eight years after it was instituted, the results are unknown.

KEYWORDS

Social Representations, reform, skills, teachers, high school.

* Profesor investigador en el Instituto de Investigaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (jmpo@unam.mx)

** Profesora investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de México. (anaescalante7@hotmail.com)

*** Profesora investigadora en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de México. (lumaiu@yahoo.com.mx)

**** Docente adscrito a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de Morelos, México. (cdfonseca19@yahoo.com.mx)

1. Introducción / 2. Contextualización / 3. Los actores educativos y su pensamiento / 4. Revisión de la literatura / 5. Metodología / 6. Muestra / 7. Instrumento / 8. Procedimiento / 9. Competencias / 10. Las competencias los forman para la vida / 11. Desconocimiento de la enseñanza basada en competencias / 12. Formar en competencias o para la competitividad / 13. Organización de la formación continua / 14. Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

La educación media superior (EMS), en México, registra altos porcentajes de reprobación y abandono escolar. Su planta docente, conformada por aproximadamente 280 000 profesores, presenta problemas en el ámbito didáctico. Esto es debido a que 90% de ellos provienen de diversos campos del conocimiento y muy pocos cuentan con formación inicial docente.

Con el fin de enfrentar estos y otros problemas, el gobierno federal implementó, en 2008, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Para alcanzar sus objetivos, esta reforma parte de un marco curricular común, adoptando el enfoque basado en competencias (EBC), con el cual el rol del docente tradicional se ve trastocado. Para adoptar el EBC, se argumentó que en las nuevas tendencias educativas, a nivel mundial, el docente no sólo transmite información y conocimientos disciplinarios, sino que se apoya en un proceso proactivo.

Para determinar el perfil docente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el Acuerdo 447,¹ definieron las competencias como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al docente generar ambientes y experiencias de aprendizaje para que los jóvenes adquieran y desarrollen las competencias que les corresponden. Las competencias de los docentes se consideran “trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales [...] Las competencias objeto de este Acuerdo son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente”.²

El perfil docente prescrito en la RIEMS está conformado por ocho competencias y cuarenta atributos. Éstas son:

¹ “Acuerdo número 447”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de octubre, 2008. [Consulta: 20 de marzo, 2016]. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

² *Idem*.

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional;
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo;
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios;
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional;
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo;
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo;
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes y
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.³

En la formación y actualización de la planta docente, el Acuerdo 442 especifica que “para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa, los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje”. Por su parte, el artículo 10, del Acuerdo 444, señala que “Las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas”.⁴

En síntesis, las competencias integran “conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico [...] Su formulación es general aunque puedan plantearse en niveles de concreción: una competencia de complejidad superior puede descomponerse en competencias más sencillas”.⁵ Permiten solucionar problemas teóricos o prácticos, tanto en un campo disciplinar como en problemas del trabajo o de la vida no profesional. Esto requiere que profesor y estudiante sean personas autónomas, colaborativas, habituadas al uso de las tecnologías de la información, respetuosas de los otros y de su entorno.

Este cambio propició que los docentes construyeran imágenes tanto favorables como de rechazo a la reforma y sus componentes. Estas imágenes circulan; se nutren con la opinión de los compañeros; se difunden en otros espacios; se les agregan o se eliminan componentes a la idea original; se vuelven representaciones sociales.

Nuestro objetivo en este artículo es conocer las representaciones sociales de los profesores de un bachillerato tecnológico, acerca de la noción de

³ *Idem.*

⁴ “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, *Diario Oficial de la Federación*, 21 de octubre, 2008. [Consulta: 22 de marzo, 2016]. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

⁵ *Idem.*

competencias docentes que propone la RIEMS. De ellas, se recuperan las expresiones sobre la capacitación, las demandas de formación pedagógica y los requerimientos del EBC. Los resultados que aquí se presentan utilizan principalmente los datos emanados de entrevistas realizadas a profesores y profesoras de diversas edades y antigüedad en el servicio.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

De acuerdo con cifras de la SEP para el ciclo escolar 2013-2014, en el sistema educativo nacional (SEN), en México, laboraron como maestros, profesores, docentes o académicos⁶ 1 975 731 trabajadores, de los cuales 19.3% se desempeñaron en la EMS y 37.5% de ellos en el bachillerato tecnológico. En el caso de Morelos, se contabilizaron 30 825 profesores, docentes y académicos, de los cuales 20.9% laboraron en la EMS y 2757 (8.9%) estuvieron adscritos en el bachillerato tecnológico.⁷

Con base en datos de la EMS, hacia el 2011, la distribución por sexo de los docentes es aproximadamente de 50%, ligeramente hay menos hombres que mujeres. En cuanto a la edad, los docentes más jóvenes están adscritos a planteles privados y los de mayor edad, a los bachilleratos tecnológicos, donde poco más de 50% tiene más de 50 años.⁸

Un tercio de los docentes cuenta con estudios de posgrado. En el bachillerato tecnológico, cuatro de cada diez docentes poseen nivel de posgrado y se encuentran adscritos a las Direcciones de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYTM).⁹

En cuanto a la estabilidad laboral,¹⁰ 85.1% de docentes en el bachillerato tecnológico están contratados como definitivos —inamovilidad superior a 59.4% del promedio nacional de los subsistemas de EMS y con diez puntos de diferencia respecto del bachillerato general que es de 74.8%—.

Por lo que respecta al porcentaje de docentes que ostentan una plaza de tiempo completo, en la EMS éste es menor a 13%, y es el bachillerato

⁶ Al personal que ejerce el magisterio o la docencia en el sistema educativo nacional se le denomina de manera diferente en cada tipo educativo. En educación básica se habla de maestros o profesores, docentes a los que trabajan en la EMS y académicos a los que se desempeñan en la educación superior.

⁷ Secretaría de Educación Pública, “Principales cifras del sistema educativo nacional 2013-2014”, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*, 2014. [Consulta: 20 de marzo, 2016]. Disponible en: <http://planeacion.sep.gob.mx>

⁸ INEE, *La Educación Media Superior en México, Informe 2010-2011*, México, INEE, 2011.

⁹ *Idem*.

¹⁰ En la EMS la estabilidad laboral implica contar con prestaciones sociales y un nombramiento en una plaza, ya sea del modelo (de tiempo completo, de tres cuartos, de medio tiempo o por horas, de carácter definitivo o interino), o los preincorporados (también de tiempo completo, de tres cuartos, de medio tiempo y por horas, los cuales pueden ser definitivos o interinos). Los interinos no reciben algunos beneficios exclusivos de los definitivos.

tecnológico el subsistema que registra el porcentaje más alto, con 24%.¹¹ Además, en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente participó el 43.7%, sólo por debajo del profesional técnico (63.2%) y por encima del promedio nacional que registró 31.3%.¹² Por otra parte, 45.2% de los docentes adscritos a los bachilleratos tecnológicos han participado en procesos de capacitación para aplicar estrategias didácticas en el aula.¹³ De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que el personal docente de bachillerato tecnológico cuenta con las mejores condiciones laborales del subsistema de EMS, sin ser las óptimas.

En la RIEMS se plantea, por una parte, un modelo educativo basado en competencias, las cuales deben desarrollar los estudiantes. Para ello, se propone un perfil de docente que se capacita para atender bajo los lineamientos del modelo. Por otra parte, el mismo docente requiere desarrollar ciertas competencias para cumplir con su función. Es fundamental conocer las representaciones sociales (RS) que tienen los docentes sobre las competencias. Con base en ello, el docente funciona, pues las RS son promotoras de la acción a nivel subjetivo y personal, a modo de que los jóvenes que se forman con ellos se automotiven y se hagan responsables de su aprendizaje, como lo pregonaba el modelo.

3. LOS ACTORES EDUCATIVOS Y SU PENSAMIENTO

Todo cambio en la forma de trabajo de una comunidad genera incertidumbre, preocupación, resistencia y, en no pocas ocasiones, rechazo. Las imágenes, como elementos de las RS de los docentes se apegan a algunos de los elementos del nuevo rol que se exige, mientras que otras se distancian y ven en ello algo negativo, porque asumen que atenta contra sus intereses personales y gremiales. Estas imágenes oscilan entre lo positivo y lo negativo, entre lo esperado y lo impuesto. Por ello, la RIEMS y sus componentes ponderados por los actores llegan a mostrar situaciones desproporcionadas. O se aplaude o se rechaza, porque estamos ante las RS de los docentes, del EBC.

La teoría de las RS es la perspectiva que nos permitirá adentrarnos en el conocimiento del docente ante una reforma, específicamente, de la noción de competencias. Es indispensable precisar que las RS no son calca del objeto en cuestión, sino complejas elaboraciones que los actores procesan de algo o

¹¹ *Idem.*

¹² *Idem.*

¹³ INEE, *Los docentes en México. Informe 2015*, México, INEE, 2015. [Consulta: 22 de marzo, 2016]. Disponible en: <http://publicaciones.inec.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

de alguien.¹⁴ Son producto de la información proyectada por un conocedor en el tema cercano a los integrantes del grupo, o bien, alguna expresión difundida en un medio masivo.¹⁵ Las RS son elaboraciones sociales que permiten hacer comprensible el mundo inmediato mediante una construcción cognitiva,¹⁶ socialmente compartida.¹⁷ Castorina, siguiendo con esta formulación, agrega que:

las RS son construidas por el sujeto y por el otro (individuo, grupo, clase, etc.), respecto de un objeto, por la acción comunicativa de interlocutores en un contexto social y dentro de un horizonte temporal [...] El conocimiento social es co-construido, y sobre esta idea se propuso el triángulo semiótico dinámico (ego-alter-objeto) donde las interdependencias entre alter y ego suponen asimetrías y también relaciones de tensión y distensión.¹⁸

Las RS son una estructura de conocimientos hilvanada por ideas, que permiten clasificar elementos del mundo social y sus objetos; hacen de lo extraño familiar y de lo lejano cercano. Se trata de un conocimiento compartido, de un sentido común o conocimiento de una comunidad.¹⁹ Para Abric, es imposible encontrar que un objeto tenga existencia independiente del sujeto; sujeto y objeto, o estímulo y respuesta, son una misma cosa, porque se responde con base en el objeto. En consecuencia, “El estímulo y la respuesta son indisociables. Se forman en conjunto. Estrictamente, una respuesta no es la reacción a un estímulo. Está, hasta cierto punto, en el origen del mismo. Es decir que, en gran parte, éste es determinado por la respuesta”.²⁰

El mundo humano está formado de cultura, por tanto, de numerosos sentidos conectados. Los seres humanos los hacen suyos mediante una

¹⁴ Moscovici, Serge, *El psicoanálisis: su imagen y su público*, Argentina, Huemul, 1979; Castorina, José Antonio y Viviana Kaplan, Carina, “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, España, Gedisa, 2003, pp. 9-26; Moscovici, Serge y Markova, Ivana, “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”, en José Antonio Castorina (comp.), *op. cit.*, pp. 111-152.

¹⁵ Moscovici, Serge y Hewstone, Miles, “De la ciencia al sentido común”, en Serge Moscovici, *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, 1986, pp. 679-710; Moscovici, Serge y Markova, Ivana, “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”, en José Antonio Castorina (comp.), *op. cit.*, pp. 111-152.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Jodelet, Denise, “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Serge Moscovici, *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, 1986, pp. 469-494.

¹⁸ Castorina, José Antonio, “El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales”, *Cultura y representaciones sociales*, vol. 11, núm. 21, septiembre de 2016, pp. 86-87. Otro documento colectivo, en el cual participa este mismo autor, es Castorina, José Antonio, Barreiro, Alicia y Gracia Toscano, Ana, “Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales” en José Antonio Castorina (coord.), *Construcción social y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, España, Miño y Dávila, 2007, pp. 205-238.

¹⁹ Marková, Ivana, *Dialogicidade e representações sociais. As dinâmicas da mente*, Brasil, Editora Vozes, pp. 9-308.

²⁰ Abric, Jean Claude, *op. cit.*, p. 12.

interpretación propia. Las representaciones humanas son resultado de un momento histórico, de una cultura, y en especial de una comunidad o grupo. Con el auxilio de ellas clasificarán las ideas de un periodo en adecuadas e inadecuadas, en valiosas e inaceptables, en buenas y malas: lo mismo a un grupo de personas, una película, una escuela o un mercado.

Esto mismo ocurre con una reforma educativa, específicamente la RIEMS, la cual, para algunos directivos y profesores será positiva y para otros negativa. Una cosa es lo escrito de la reforma y otra lo que se conoce y recrea en los espacios vitales, ámbitos donde se elaboran las RS. Éstas son sociales porque resultan de la comunicación entablada con colegas, amigos, familiares, profesores²¹ y por la difusión de imágenes e ideas transmitidas en los medios masivos.²²

Las RS son producto del acervo a mano de grupos y comunidades y de una cultura legitimada.²³ Son conocimiento compartido, conocimiento de sentido común.²⁴ Integran informaciones, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto específico y se convierten en guías para la acción.²⁵ Quienes comparten una representación social pueden exponerla con convicción, tanto en los espacios públicos como en los privados, porque sustituyen lo externo a los actores²⁶ y sirven para asumir una postura ante algo.²⁷ En el caso particular de este artículo, las RS permitirán observar cómo los docentes se integran o apartan de una propuesta educativa de alcance nacional.

4. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las investigaciones sobre las RS que tienen los docentes acerca de su quehacer no son abundantes. Esta limitante llevó a la búsqueda de investigaciones que tuvieran como centro al docente y que se vincularan con RS o posturas teóricas cercanas, tales como las creencias, las teorías implícitas o las percepciones. Chehaybar²⁸ se adentró en las percepciones de los docentes ante su práctica

²¹ Palmonari, Augusto y Doise, Willem, “Caractéristiques des représentations sociales”, en Willem Doise y Augusto Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1986, pp. 12-33.

²² Carugati, F. y Selleri, P., “Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales” en *Représentations sociales et éducation*, Canadá, Éditions Nouvelles, 2000, pp. 1-25; Gutiérrez, Silvia y Yazmín Cuevas, “Representaciones sociales de Enrique Peña Nieto, candidato a la presidencia de México 2012-2018, en la prensa escrita”, *Cultura representaciones sociales*, vol.7 núm.13, sep. 2012, pp. 63-95.

²³ *Idem*.

²⁴ Marková, Ivana, *Dialogicidade e representacoes sociais. As dinâmicas da mente*, Brasil, Editora Vozes, pp. 9-308.

²⁵ Abric, Jean Claude, *op. cit.*, pp. 11-32.

²⁶ *Idem*.

²⁷ Doise, Willem, “Les représentations sociales: définition d'un concept” en Willem Doise y Augusto Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1986, pp. 81-94.

²⁸ Chehaybar y Kuri, Edith, “La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 36, núm. 3-4, 2006, pp. 219-259. [Consulta: 20 de marzo, 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>

profesional, estudiando a 800 profesores de ocho instituciones de educación superior. Concluyó que las percepciones de los docentes se centraron más en los procesos técnicos de la práctica docente para ser eficaces en su trabajo, que en la reflexión.

López,²⁹ por su parte, estudió las RS de profesores de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Seleccionó dos objetos de representación: el proceso de formación y la práctica educativa. A través de entrevistas, encontró que los docentes centran su práctica en su experiencia vivida, más que en la reflexión basada en teorías y conceptos. La formación y las demandas se concentraron en el saber hacer práctico y no en un pensamiento resultado de la reflexión.³⁰

En otros trabajos Arbesú, Gutiérrez y Piña³¹ buscaron estudiar las RS de la evaluación en una muestra de profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) de México. Descubrieron una ambivalencia con respecto a la beca y los estímulos hacia la planta académica. Se aceptó que éstos son necesarios para los ingresos, pero no han contribuido en mejorar la práctica docente, ni en la calidad de los artículos, capítulos y libros. Un hallazgo importante fue que los maestros más “simpáticos” son los mejor evaluados por los estudiantes y mucha producción escrita se hace al vapor.

Gutiérrez³² indagó la representación del buen maestro en formadores de profesores de dos escuelas normales, distanciadas por 400 kilómetros. En ambas se apuntaron componentes similares para caracterizar al buen maestro: habilidad para planear y dirigir una clase, conocer los problemas emocionales y afectivos de los estudiantes, lograr la felicidad en el aula, ejercer la autoridad en clase y buscar el reconocimiento. Todo esto lo proporcionan los años de trabajo y no la teoría.

En investigaciones efectuadas con futuros profesores, sobre RS del rol docente, se encontró que estudiantes de cuatro universidades españolas demandan una formación con un fuerte contenido instrumental, porque consideran que la teoría tendrá poca relevancia en su futura práctica docente.³³

²⁹ López Beltrán, Fidencio, “Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, 1996, pp. 391-407. [Consulta: 22 de marzo, 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000208.pdf>

³⁰ *Idem*.

³¹ Arbesú García, María Isabel, Gutiérrez Vidrio, Silvia y Piña Osorio, Juan Manuel, “Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación” *Reencuentro*, núm. 53, 2008, pp. 85-96. [Consulta: 23 de marzo, 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005308.pdf>

³² Gutiérrez López, Catalina, “La representación del buen maestro: un acercamiento a partir del habitus de los formadores de docentes” en Olivia Mireles Vargas (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, México, IISUE - UNAM, 2012, pp. 85-125.

³³ Cárcamo Vázquez, Héctor, “Representaciones sociales sobre el rol del profesorado. Miradas desde la formación inicial docente”, en Raúl Calixto Flores (coord.), *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente*, México, ISCEEM, 2015, pp. 89-106.

Campo³⁴ y Labarca³⁵ se adentraron en las RS del rol del profesor desde la perspectiva de los estudiantes en educación, en Venezuela. Al igual que en investigaciones previas, encontraron que los estudiantes expresaron como dimensión central el rol de orientador del profesor y, como categorías secundarias, la imagen que debe cuidar y transmitir, la vocación y motivación, preocupación por sus alumnos, ser amigo y compañero, entre otras.

Las investigaciones anteriores indican que tanto las percepciones como las RS son formas de pensamiento de sentido común, esto es, lo que los actores educativos, profesores, estudiantes o directivos consideran relevantes de algo o de alguien. No son una reproducción de lo formulado en reglamentos, sino producto de una construcción social de aquello que se observa, se juzga o se realiza. Los docentes valoran los conocimientos técnicos para poder aplicarlos en las clases. La práctica por encima de la teoría y la experiencia es más fuerte que cualquier presupuesto.

Esto indica que no se es un buen maestro por teoría, ni por un nuevo modelo o enfoque, sino por los años recorridos en el salón de clase. Los contenidos, así como la reflexión de la práctica, son menos relevantes. Las representaciones y las percepciones se tejen en la vida diaria, la cual se caracteriza por su sentido práctico-utilitario, menos reflexivo-conceptual. Eso orienta a la persona a decidir qué es lo más importante para ella. Veamos lo que ocurre con los profesores de bachillerato ante una reforma denominada integral; en particular, ante el EBC.

5. METODOLOGÍA

Se optó por el empleo de una metodología cualitativo - interpretativa. Como técnica de acopio se realizaron entrevistas y, como marco analítico, la interpretación.

6. MUESTRA

La muestra fue de tipo intencional y el criterio para la elección de los diecisiete docentes se basó en que estuvieran representados los sexos, edades, antigüedades, categorías laborales y la disponibilidad para hablar de su experiencia. De los seleccionados, 64% son hombres y 36% mujeres. Las edades de los

³⁴ Campo-Redondo, María, Labarca Reverol, Catalina, “La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente”, *Opción*, vol. 25, núm. 60, 2009, pp. 41-54. [Consulta: 16 de marzo, 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531004>

³⁵ Campo-Redondo, María, Labarca Reverol, Catalina, “Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 15, núm. 1, 2009, pp. 160-174. [Consulta: 16 de marzo, 2016]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011674012>

varones oscilaban entre 28 y 64 años y la de las mujeres entre 40 y 55 años. Su antigüedad en la institución iba de 1 a 32 años de servicio y ostentaban prácticamente todos los tipos de categorías laborales: plazas administrativas, nombramientos de 15, 20, 30 horas y tiempo completo, tanto del modelo como pre-incorporados (véase tabla 1), lo cual ofrece una gama de características para representar a la planta docente. Cabe mencionar que la institución de adscripción de estos profesores es la más reconocida y demandada dentro del subsistema en el estado de Morelos.

Tabla 1. Tipo de contratación de los entrevistados

Contratación	Frecuencia
Por horas preincorporado	7
Administrativa	1
Tiempo completo del modelo	3
Tiempo completo preincorporado	2
Tres cuartos del modelo	2
Medio tiempo preincorporado	1
Medio tiempo del modelo	1
Total	17

Fuente: elaboración propia.

De estos diecisiete docentes, sólo cinco participan en el programa de estímulos. En cuanto a su capacitación para el modelo educativo impulsado por la RIEMS, la mitad cursó el Programa para la Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), pero sólo uno había logrado su certificación. Sin embargo, para la autoridad educativa y de acuerdo con los datos del plantel bajo estudio, que los docentes cursen el Profordems o se certifiquen no garantiza que cuenten con los recursos pedagógicos indispensables para aplicar el EBC.

7. INSTRUMENTO

El instrumento fue la entrevista, la cual se seleccionó por ser una técnica propia de los métodos interrogativos empleados en la investigación de representaciones sociales.³⁶ En el estudio de las RS, el análisis dará cuenta de cómo se llevó

³⁶ *Idem.*

a cabo la “graduación” de los lentes, con los cuales el profesor participante ve la actividad docente. Esto es, a través de un discurso que le ha resultado desestabilizador: la reforma integral.

Se decidió aplicar entrevistas semiestructuradas, ya que éstas se enfocan en una temática y se pueden aplicar con una guía lo suficientemente flexible. Además, esta guía permite hablar al informante, al tiempo que el entrevistador mantiene la secuencia de la indagación, con una serie de preguntas relacionadas con la información que poseían los docentes acerca de la RIEMS, y particularmente sobre el perfil docente que demanda la misma.

La entrevista semiestructurada se conformó por datos personales, escolaridad y desarrollo profesional del docente; se discutió sobre el nivel de acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el EBC, y su proceso de formación para atender los requerimientos del modelo en el marco de la RIEMS. Se les interrogó acerca de cómo se trabaja y evalúa el aprendizaje a través del enfoque educativo basado en competencias y acerca de los cambios que su instrumentación les demandaría.

8. PROCEDIMIENTO

Para la recopilación de datos se realizaron las entrevistas, las cuales fueron grabadas con previa autorización de los informantes. El almacenamiento, codificación y organización de la información se realizó utilizando el programa ATLAS.ti. Cabe destacar que, de acuerdo con Coffey y Atkinson,³⁷ la codificación no debe confundirse con el análisis o sustituirlo.

El verdadero trabajo analítico “radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos [...] La importancia del trabajo está en la manera como usamos los códigos y conceptos”, al margen de si empleamos sistemas manuales o computarizados para organizar los datos. Por tanto, el programa permite al investigador crear los códigos que emergen de las entrevistas realizadas. Éstos, a su vez, se organizan en temas que llevaron a nuevas codificaciones en relación con las representaciones que los profesores tienen sobre la docencia.

Los códigos más relevantes por su fundamentación fueron: 1) organiza la formación continua; 2) domina y estructura saberes; 3) planifica los procesos de aprendizaje bajo el enfoque por competencias; 4) lleva a la práctica procesos de enseñanza aprendizaje cumpliendo con su rol de acuerdo con la RIEMS; 5) evalúa los procesos de aprendizaje; 6) información sobre el constructivismo y 7) la noción de competencia.

³⁷ Coffey, Amanda, y Atkinson, Paul, *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*, Colombia, Contus, 2003.

Estos códigos se transformaron en dos categorías. La primera está conformada por aquello que los docentes entienden por *competencias*, y se subdivide en a) las competencias los forman para la vida; b) desconocimiento de la enseñanza basada en competencias, y c) formar en competencias o para la competitividad. La segunda categoría analiza cómo el docente organiza su formación continua; se divide a su vez en cinco subcategorías: a) confusión; b) obligación; c) autosuficiencia; d) interés, y e) resistencia.

9. COMPETENCIAS

Algunos docentes expresaron un punto de vista favorable respecto a las competencias; otros mostraron desconocimiento o confusión sobre la palabra, incluso la asociaron con la competitividad.

10. LAS COMPETENCIAS LOS FORMAN PARA LA VIDA

La RIEMS indica que el docente deberá desarrollar en el estudiante once competencias, entre las cuales destacan: la competencia 8 (participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos), la 9 (participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo) y la 10 (mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales).³⁸ Todas éstas son competencias para la vida, sin importar si el joven continúa o no sus estudios o si se incorpora o no al campo laboral. Un grupo de los docentes entrevistados expresó un punto de vista cercano a la propuesta.

Entrevistada 4: Supuestamente, lo que nos están enseñando es una cuestión positiva, porque los chavos se vuelven competentes también te vuelves competente. Y lo van a demostrar aquí en la escuela, en su casa y demás entornos.

Entrevistado 1: Cuando yo conocí las competencias genéricas, entendí que son para que seas un ser humano que te adaptes a cualquier contexto, que trabajes con la persona que te pongan enfrente y no tengas problemas, que manejes las tecnologías de la información, que seas crítico y que seas respetuoso de las otras ideas.

Entrevistada 3: Que tienen que desarrollarse ellos, en lo laboral, en lo académico y lo social.

Entrevistado 2: Hacer al alumno lo más capaz, de poder desarrollar algo pero no en una forma como robotito, que nomás sepan hacer un paso, sino que puedan [*sic*], con esa serie de mecanismos, armar

³⁸ *Idem.*

su propio conglomerado, armar su propia unidad, su propia vocación para que no se desencanten de lo que están estudiando. Yo siento que esto es lo que pretende, esto es lo que quiere [el EBC].

La RS de los profesores sobre la noción de competencias visualiza el alcance que para ellos implica el modelo. Están preocupados por generar un proceso formativo que no se evalúa en el aula, sino en la cotidianidad a la que se enfrenten los estudiantes durante su educación superior o en el mundo laboral. Esto significa que hay una relación con el mundo exterior de la que no se habían dado cuenta.

11. DESCONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS

Para Guzmán,³⁹ la formación basada en competencias no tiene la misma connotación que para los especialistas, porque cambia según el país. Para quien no es un especialista, las connotaciones son más numerosas, porque depende en gran medida de la información que el actor posee de este objeto. Debido a la poca información, algunos docentes expresaron que perciben las competencias como dificultades, que no es posible aplicarlas, que sólo debe impartirse lo indispensable para que salgan del ciclo escolar, que no hay información de lo que son ni de cómo deben fomentarse.

Entrevistado 5: Realmente no sabemos qué son las competencias y a lo mejor pienso que no sabemos ni aplicarlas, entonces es muy importante que nos sigamos capacitando.

Entrevistado 1: No ha logrado haber un libro de competencias y creo que es por eso, porque se estancaría, las editoriales no han alcanzado a la reforma, así de simple, no la han alcanzado ni la van a alcanzar hasta que ya se defina.

Entrevistado 3: Ellos [los estudiantes] tienen que tener habilidades y destrezas para aplicarlas en las prácticas.

Entrevistado 1: Simplemente les voy a dar esa competencia comunicativa que se requiere.

Entrevistado 2: Yo todavía no sé si ya estoy en términos de las competencias. Se supone que si termino este ciclo, y los de sexto pasan a un nivel superior, se supone que pasaron esta traba, o sea que fueron competentes.

³⁹ Guzmán, Jesús Carlos, "Los claroscuros de la educación basada en competencias (EBC)", *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 62, pp. 143-162.

Lo anterior indica que el maestro impartía clases con base en un modelo vivencial, probado en la experiencia diaria y que asume como válido. Ahora, el modelo basado en competencias, el cual no conoce ni ha experimentado, le fue expuesto en un taller de dos semanas. Esto resulta insuficiente para iniciar la actividad frente a grupo. Aquí se puede observar que hay una distancia entre las percepciones de su trabajo como docente y las expectativas de la autoridad educativa, lo cual se traduce en un proceso fallido de identificación.

12. FORMAR EN COMPETENCIAS O PARA LA COMPETITIVIDAD

Las competencias básicas preparan a los jóvenes en la formación elemental para el trabajo, en tanto que las extendidas los capacitan con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional. No obstante, algunos docentes relacionaron competencias con competitividad, como se observa en los siguientes testimonios.

Entrevistado 7: En este caso, a nosotros nos tocó aportar para el Tratado de Libre Comercio la mano de obra, entonces por allí siento que el aspecto laboral se refleja en el aspecto educativo.

Entrevistado 8: Los alumnos tienen que ser competentes para integrarse en el ámbito laboral.

Entrevistado 6: Como la palabra lo dice: competencia. Para ser competentes en la industria deben ser mejores que otros, entre ellos mismos en el grupo debe haber competencias. Entonces, si existen competencias en el grupo, siempre va a haber competencias en cualquier lugar. Deben de competir con otro tipo de trabajador.

Entrevistado 2: Ahorita tengo como doscientos alumnos y, si sólo diez consiguen trabajo, yo me voy a sentir incompetente. Yo pongo a mis alumnos contra otros alumnos a resolver un problema. Yo no me atrevería a decir que unos son mejores que otros porque, a pesar de que estamos enseñando en el mismo sentido de las competencias [compitiendo], no estoy seguro de que mi compañero lo haya hecho al mismo ritmo.

Los anteriores testimonios dan cuenta de la poca información que los docentes tienen acerca del EBC: preparación para el trabajo, cada vez más complejo; contar con la herramientas tanto para las demandas de un mercado laboral cambiante, exigente y abierto a numerosas innovaciones, como también prepararlos para seguir estudiando y para la vida.

Para estos docentes de bachillerato tecnológico, competencias educativas son sinónimo de ser competitivo, de competir con los otros para obtener un empleo, de ganar un empleo y si esto no se logra se es un profesor incompe-

tente. Esto impide diferenciar entre formar en competencias y competir por un empleo, similar a una competencia deportiva.

13. ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Se encontraron diversas expresiones respecto a las competencias que indican la formación continua de los docentes, por lo cual se clasificaron en las subcategorías: confusión, obligación, autosuficiencia, interés y resistencia.

Uno de los atributos de la competencia analizada consiste en que el docente “Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación”,⁴⁰ es decir, que pueda utilizar las TIC para apoyar y acompañar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, llama la atención que, de diecisiete docentes entrevistados, sólo el entrevistado 9 señaló de manera confusa que las aprovecha en su actividad docente: “Sí [tomé el curso] de Microsoft y el de los multirreactivos que nosotros tenemos que aplicar”. Esto a pesar de que la adquisición de esta competencia es de especial importancia en el perfil docente del bachillerato.

Cabe destacar que las aulas de la institución que se estudió están equipadas con los recursos tecnológicos necesarios. Es un hecho que para el uso de la tecnología no basta con tomar cursos para aplicarla en la tarea docente. Por otra parte, algunos grupos de docentes de ciertas áreas de conocimiento, como matemáticas, manifiestan que la tecnología no es aplicable a ciertos aprendizajes, ya que se convierte en un distractor.

Un grupo de docentes considera que la formación permanente es una obligación, entendida como “aquello que una persona está forzada a hacer, principalmente por una imposición legal”. Esto se relaciona con el artículo 1 del Acuerdo 447.⁴¹ Los siguientes testimonios muestran esta postura aunque también se devela una actitud de compromiso.

Entrevistado 5. En mi caso, sí me llegó por escrito [el comunicado de], que yo me di de alta para que obtuviera mi diplomado, que teníamos que terminarlo, concluirlo; porque si [no] nos iban a hacer una sanción económica de \$ 10,000.00.

Entrevistado 10. Actualmente estoy inscrito [en el Profordems] y esto porque algunos compañeros se han inscrito y tenemos el conocimiento de que ya están participando. Pero sí, al final de cuentas tenemos que estar capacitados, tenemos que estar actualizados para el desempeño de nuestro trabajo. Creo que siempre es bueno conocer a lo que se

⁴⁰ “Acuerdo número 447”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de octubre, 2008. [Consulta: 20 de marzo, 2016]. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

⁴¹ Guzmán, Jesús Carlos, “Los claroscuros de la educación basada en competencias (EBC)”, *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 62, abril 2002, pp. 143-162.

está uno enfrentando y lo que veo mal son un par de cosas, o sea, está bien en términos generales, o sea, hay que actualizarse.

En su discurso, los docentes muestran la coacción de que fueron objeto, debido a que la autoridad federal les hizo firmar una carta compromiso para concluir el programa de formación. En caso de no hacerlo, el mismo docente autorizaba a la SEP el descuento vía nómina. También se observa que los docentes reconocen la necesidad de estar actualizados, aunque esto no sea de su agrado. Los profesores no perciben la necesidad de actualización como lo propone el modelo, lo cual explica que más que un compromiso esto se asume como una obligación. Por tanto, la representación con el entorno es de confrontación.

Asumimos el término *autosuficiente* como una actitud de solvencia. Designa a la persona que “puede valerse por sí misma para avanzar en la vida [...] aprendiendo por sí misma diferentes conocimientos, manejándose con sus propios medios para vivir de manera independiente o realizando diferentes esfuerzos que tienen que ver con sortear conflictos u obstáculos de manera individual y sin recurrir a la ayuda de otros”.⁴² Al tratarse de una institución de EMS tecnológica, cuya planta académica está compuesta principalmente por ingenieros, ellos asumen que no necesitan formación docente. Por lo mismo, minimizan el cambio en el perfil del docente que propone la reforma. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello.

Entrevistado 11: Tengo un maestría en docencia que es supuestamente “zapato hecho a la medida” para este tipo de nivel o este tipo de escuelas. Entonces, creo que esto sí lo estoy cubriendo porque estoy estudiando la maestría y es lo que se está aplicando ahí.

Entrevistado 12: Sí [he tomado] cursos de formación pedagógica. Yo pienso que me hace falta un curso.

Entrevistado 6: Siempre hay que estar en vanguardia. Pero yo siempre he dicho: vanguardia, pero dentro de tu materia; lo demás [lo pedagógico] simplemente son teorías.

Para estos docentes lo importante es el dominio de la disciplina y no la formación docente. Aun cuando viven de la docencia, no se reconocen como maestros. Asumen que ya tienen lo necesario para ejercer la docencia únicamente orientada a la formación para el trabajo.

La formación también tiene matices de inconformidad, en parte, debido a la urgencia que representó —al menos en el bachillerato tecnológico—

⁴² Definición ABC, *Tu diccionario hecho fácil*. [Consulta: 22 de marzo, 2016]. Disponible en: <http://www.definicionabc.com/general/autosuficiencia.php>

iniciar con el nuevo modelo. Hubo poco tiempo para socializarlo, y menos aún para capacitar a los docentes. Además hubo coacción para iniciar y concluir con el programa de formación. Algunos profesores con antigüedad laboral mayor a 25 años sintieron impotencia para cerrar la brecha tecnológica, lo cual se expresó en resistencia y rechazo.

Como una actitud contraria a la autosuficiencia, apareció en los testimonios una subcategoría que denominamos *interés*, sólo que éste requiere de un proceso de concientización y de compromiso por parte del docente, como se aprecia en los siguientes testimonios.

Entrevistado 11. El primer paso [para aplicar la reforma es] la especialización en competencias docentes. En eso estamos, quiero conocer un poco más a fondo y conocer las cosas.

Entrevistado 13. Estoy convencido de que este tiempo que estoy dedicando [a mi formación y actualización] es para ayudar a que mis alumnos aprovechen otras estrategias didácticas para aprender.

Entrevistado 2. Me metí a la especialidad para disipar las dudas [...] en lo personal lo vamos resolviendo por nuestra propia cuenta [aunque falta asesoría].

Entrevistado 7. Me gusta comprar revistas relacionadas con la contaduría, con economía. Entrarle a la computadora por el internet es una fuente muy buena de obtener información. Leer el periódico, su sección me gusta mucho, especialmente la de finanzas.

Entrevistado 14. Trato de ir con lo más actual, en la casa tengo computadora y pues tiene como un año que contraté internet porque sufría mucho por eso [...] Yo empecé a buscar conferencias e información, me di cuenta que los jóvenes están hechos a “mandar” a la computadora. El querer actualizarme en estar en lo último [lo hago] porque pues vamos bien atrasados a comparación con los países del primer mundo, esa actitud de los compañeros que pues no les importa seguirse superando.

Algunos docentes están convencidos de que es necesario formarse. Tal es el caso de los siguientes profesores.

Entrevistado 5: Afortunadamente, por las experiencias de algunos compañeros [y mía] son pocos los que se están desanimando.

Entrevista 13: Soy de la quinta generación [del Profordems] y estoy emocionado porque me gusta, [el programa] da herramientas, estrategias de evaluación, rúbricas, listas de cotejo.

En esta subcategoría, se puede observar que hay voluntad, responsabilidad y disposición, más allá de las presiones que las autoridades centrales difunden.

Pese a que no hay un documento oficial de obligatoriedad, sí hay una posición abierta a la formación continua, a invertir tanto su tiempo como recursos económicos. Por ejemplo, al comprar equipo de cómputo e incluso pagar por servicio de internet.

La noción de resistencia supone la acción o capacidad de oponerse. En este caso, se considera resistencia pasiva, pues aunque no están totalmente de acuerdo con la reforma, reconocen que el contexto implica algunos cambios.

Entrevistado 7: Tengo que entrarle de lleno a la computación. Por desgracia, en mis tiempos, no estaba esa situación. Ahora dicen que el que no sabe computación y no sabe inglés es un analfabeta, razón tienen. Cualquier profesor de cualquier materia debemos estar al tanto de los cambios que continuamente va habiendo en los diferentes niveles, eso quiere decir que el maestro tiene que estar actualizado.

El rechazo de los docentes a la formación vía Profordems se ubica en el marco de un programa oficial de cobertura nacional para habilitar al magisterio de EMS, en los cambios derivados de la RIEMS. Hubo rumores de que su implementación implicaría un trato preferencial a los profesores con plazas del modelo, y que por ello gozaron de descarga académica, para cursar el programa, situación que no tuvieron los docentes preincorporados.

Entrevistado 15: Ejemplo, te comisionan los primeros días de agosto para que vayas a un curso del uno al catorce, y ya comienzas a aplicar esto [inmediatamente]. No hay momento como para la asimilación de aspectos nuevos de la reforma. Yo siento que esto debe ser más programado y que a veces sentimos que se nos dan esas capacitaciones así “sobre las rodillas”.

Entrevistado 6: Todos los profesores en el tiempo que hay recesos nos ponen materias, tenemos que dar “recursamientos” a los alumnos reprobados. Entonces, el tiempo, no hay tiempo [para] que nos puedan dar ese tipo de información o cursos, entonces siempre realmente estamos ocupados la mayoría de los profesores sobre eso.

Entrevistado 6: No me gustó [el Profordems] porque son lecturas, exposiciones y prácticamente el que trabaja en equipo nunca termina el trabajo individual, nada más [logra elaborar] un comentario. De manera personal, me ha servido muy poco [aunque] yo tampoco he buscado la superación.

Algunos docentes se perciben imposibilitados para alcanzar el avance tecnológico y aplicarlo en su práctica docente. Se dan cuenta de que tienen que

incorporar cambios en su trabajo dentro del aula, aunque no realizan un análisis profundo al respecto. Por lo tanto, el convencimiento es relativo y, en otros casos, les lleva a tomar decisiones para resolver las exigencias de la autoridad, pues las RS son una guía para la acción.

14. CONCLUSIONES

Las investigaciones en RS de los docentes, acerca de su actividad profesional, tanto en México como en otros países, reportan que ellos valoran más su práctica diaria y la experiencia acumulada con los años que los conceptos de teorías pedagógicas proporcionadas en cursos de formación. La práctica se impone a las teorías, a las técnicas y a lo novedoso. Una reforma que propone un modelo basado en competencias altera lo conocido, aquello que se encuentra anclado en el pensamiento de los docentes y que les sirve para enseñar de la manera en que a ellos les enseñaron.

Nos adentramos en las RS sobre las competencias de los docentes de un bachillerato tecnológico, altamente reconocido. Con este trabajo, por medio de categorías y subcategorías construidas a partir de los testimonios, se encontraron dos expresiones. Por un lado, un sector de docentes manifestó un conocimiento cercano al que manejan los documentos de la RIEMS, así como un compromiso para que ésta se efectúe. Estos docentes reconocieron el compromiso de formarse y a estas actitudes las englobamos en la subcategoría denominada *interés*, en la cual sus testimonios mostraron intenciones de autoformación.

Para otros, que representan la mayoría, la reforma es incomprensible. No hay documentos que indiquen de manera precisa en qué consisten el modelo y las competencias. Sus opiniones pertenecieron a la subcategoría *de confusión* y mostraron un amplio distanciamiento con la propuesta efectuada por las autoridades educativas.

Ellos entienden las competencias como competencias laborales, o bien como “formar personas competitivas”. Las primeras remiten a la subcategoría *que forma para la vida* y la segunda se refiere a la subcategoría *que forma para la competitividad*.

Las RS sobre “su formación” orientan más a actitudes de oposición. Sus declaraciones demostraron confusión respecto a éstas; sensación de obligación porque se impuso su asistencia a los cursos; autosuficiencia, por lo que no son necesarios los cursos, ni los libros, y resistencia ante el procedimiento de implementación.

La RS del docente, en el plantel estudiado, es concebida de manera simple, a través de tomar a veces un solo curso, que reconocen como una obligación. Es decir, la categoría de *formación continua* es uno de los compromisos de ser docente. Con la subcategoría *obligación*, se entrelaza una representación social

en relación a la docencia (antes, durante y después de haberse implantado la RIEMS).

El docente privilegia el dominio del conocimiento disciplinar al manejo de las condiciones pedagógicas, para promover el aprendizaje en sus estudiantes, y a esta situación la llamamos subcategoría de *autosuficiencia*. El rechazo más directo sobre su formación es una postura con la institución. Esta postura está vinculada con la urgencia de capacitarse por medio de un programa que exigía el uso de recursos y lenguajes informáticos, a los cuales muchos de los docentes no se habían enfrentado, y por ello se negaron.

Por otra parte, los cursos de preparación resultaron obligatorios. Las autoridades coaccionaron a los profesores para que asistieran. Ante esto, se encontró un grupo de docentes que realizan lo que denominamos subcategoría de *resistencia* de baja intensidad, ya sea porque asumen que ellos son autónomos y no requieren preparación, o porque la han rechazado silenciosamente.

La información que se tiene circula a través de opiniones y rumores expresados por los colegas. Lo anterior indica que hay poco conocimiento del EBC y permite ver que las ideas se transmiten en los planteles y van conformando las RS como condensaciones del sentido común.

Finalmente, la forma en que se llevó a cabo la formación de docentes para responder al currículum por competencias nos permite ofrecer las siguientes recomendaciones: ofrecer la formación con tiempo suficiente para que el docente se apropie de la propuesta educativa, y promover que el modelo de formación desarrolle habilidades sociales como empatía, asertividad, entusiasmo, autocontrol, compromiso ético y respeto.