



ISBN: 978-607-02-7718-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Lilia Martínez Lobatos (2016)

“Perspectivas docentes sobre la reforma en competencias: un
caso en primarias de Mexicali, Baja California”

en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas
de docentes y directivos de primaria*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 235-260.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

8. PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE LA REFORMA EN COMPETENCIAS: UN CASO EN PRIMARIAS DE MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

Lilia Martínez Lobatos¹

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el tema de las competencias ha obtenido un importante espacio en el medio académico mexicano. En educación básica no es hasta 2009 cuando se presenta una reforma que deviene en un enfoque de competencias. La Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) tiene entre sus principales propósitos lograr la articulación de la educación básica, preescolar, primaria y secundaria en un solo proceso curricular. Esta reforma, a su vez, representa el pilar formativo y precedente para los siguientes niveles educativos, lo que hace socialmente relevante el trabajo previo y subsecuente a la puesta en marcha de la RIEB, en momentos donde temas como la evaluación, la pertinencia y la vinculación son el centro de atención de la educación mexicana en general. En estas tensiones de gran impacto social se presenta la RIEB, sobre la cual convergen toda una serie de criterios de mejora de la calidad educativa, que deben aplicarse a la formación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Todo enmarcado en un enfoque educativo de competencias.

Todas esas intenciones tuvieron antecedente en la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que estableció la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asig-

1 Profesora-investigadora de la Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.

naturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial.

Baja California es un bastión lejano del centro de nuestro país, una entidad que ha experimentado en múltiples ocasiones el ser pionera en la instalación de diversos proyectos, no sólo educativos, sino políticos y sociales. Una entidad heterogénea, culturalmente diversa y con población de raíces poco profundas debido a los diversos orígenes de su población. Muy a pesar de esta falta de cohesión poblacional para emprender proyectos de forma conjunta, en Baja California han existido organismos sociales de distintos orígenes y sectores que han concurrido en la necesidad de evaluar la situación que guarda la educación, de manera particular en primaria. En Baja California, históricamente, destaca la participación en educación básica de los empresarios de la entidad, agrupados por la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex), además de una organización civil, también de origen empresarial, llamada Consejo de Participación Social en Educación (Copase) y, posteriormente, la Unidad de Evaluación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). En todos estos casos los intereses en torno a la educación han estado dirigidos hacia la evaluación y los resultados obtenidos en exámenes a gran escala (estatales, nacionales o internacionales).

Con estos antecedentes se formuló una investigación de carácter cualitativo que buscó, para el caso que se ofrece en este reporte de investigación, resolver las siguientes interrogantes: qué dificultades tienen los profesores para llevar adelante el trabajo por competencias y hasta dónde tiene un profesor de primaria condiciones para cambiar su forma de trabajo. Se presentan algunos resultados con base en las categorías de conocimiento sobre la RIEB y estrategias didácticas; la información se obtuvo mediante entrevistas a profesores de educación primaria.

Se realizaron 11 entrevistas a profesores de cinco escuelas primarias del área urbana de la ciudad de Mexicali, seleccionada por ser la capital de la entidad y municipio representativo de Baja California. Los grupos de profesores cubrieron una serie de requisitos de inclusión a la investigación, y se buscó analizar las dificultades

que tienen dichos profesores para desarrollar el trabajo por competencias, así como identificar la opinión del profesor en cuanto al procedimiento o estrategia didáctica utilizada en el enfoque de competencias e identificar también las condiciones en las que el docente participa en la reforma de ese enfoque. Las estrategias de trabajo de campo se apoyaron en entrevistas semiestructuradas, y para analizar la información se utilizó como apoyo el programa Atlas.ti a partir del cual se elaboraron las conclusiones del estudio.

Los profesores del caso de estudio que se presenta, en lo general, conocen los fundamentos de la RIEB, su sustento de contexto nacional e inclusive internacional, sus propósitos y compromisos derivados de la propuesta curricular. No obstante, en sus opiniones manifiestan dificultades sobre su participación en las actividades de la RIEB. En sus procesos de formación y sobre la implementación de la reforma, revelan abiertamente desasosiego y en ciertos momentos inconformidad al sentirse desarmados ante los retos que interpretan en el enfoque por competencias. Quizá debido a lo incipiente del proceso de implantación de la reforma, los profesores no amplían información sobre el sustento y los compromisos didácticos a que son sometidos para trabajar en el aula. Sus principales dificultades y preocupaciones, en este momento, versan en torno a su formación y el temor de trabajar con sus alumnos bajo los lineamientos de un modelo educativo –las competencias– que todavía no dominan.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Las intenciones y acciones de la RIEB

La RIEB pretende alcanzar el logro de las capacidades en el alumna-do, y sus propósitos son atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación. La RIEB se encuentra expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 como en el Pro-

grama Sectorial de Educación. Este último documento plantea como objetivo “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007: 11).

Algunas de sus estrategias relevantes para el estudio que se presenta son las siguientes:

- Realizar una reforma integral de la educación básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades del desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que éstos adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007).

El plan de estudios 2009 de esta reforma busca integrar los niveles preescolar, primario y secundario como un solo trayecto formativo, en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos y las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura. Para lo cual uno de los principales retos se encuentra en articular el currículo para los diversos niveles educativos, señalado como articulación curricular en tres elementos sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en favorecer el desarrollo de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

Para su logro, durante 2009 la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) puso en marcha el curso básico de formación continua para maestros en servicio El Enfoque por Competencias en la Educación Básica, en más de 50 mil sedes en la República Mexicana. La DGFCMS inició sus actividades en la formación de más de un millón de maestros de preescolar, primaria y secundaria que integran los tres niveles de la educación básica.

El curso está encaminado a la construcción de una plataforma común en competencias docentes que les permita analizar los retos de la educación en la sociedad del conocimiento, orientados al aprovechamiento compartido de los conocimientos y habilidades que se requieren para el buen desempeño ciudadano y el desarrollo pleno del ser humano. Por otra parte, los tres diplomados de la RIEB pretenden habilitar a todos los docentes de primaria del país en ejercicio; ofrecidos conforme la reforma curricular, se fueron generalizando a los distintos grados de la educación primaria: en 2009 uno para profesores de primer y sexto grados; en 2010, segundo y quinto, y en 2011, tercero y cuarto grados. El primero y segundo diplomados se han encontrado bajo la responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México y de un grupo nacional de formadores de las entidades con personal de escuelas normales y personal de formación continua, docentes destacados en su ámbito de trabajo.

El diplomado de 2009, diseñado en el IISUE (SEP/UNAM, 2009), busca que el docente pueda desarrollar competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos, en vinculación con problemas reales, a fin de que, viviendo el sentido de la reforma, sea capaz de idear estrategias didácticas que permitan el cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Esto posibilita formar a los alumnos en concordancia con las exigencias de un mundo complejo y dinámico, y que reclama proveer la formación de ciudadanos en múltiples esferas de competencia, tanto en su vida personal y social como posteriormente profesional. Los módulos del diplomado se reproducen en el interior de las entidades para alcanzar la cobertura formativa de la totalidad de los profesores. Las acciones de la reforma se orientan a:

- Integrar el currículo buscando la articulación entre los niveles que conforman la educación básica, es decir, la continuidad entre la educación preescolar, la educación primaria y la educación secundaria.
- Favorecer una articulación horizontal y vertical de los contenidos disciplinares, pero, sobre todo, de los transversales, así como el establecimiento de las competencias y los aprendizajes esperados para cada asignatura.

- Favorecer el desarrollo de las competencias para la vida: el aprendizaje permanente para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.
- Diseñar un currículum que considera cuatro campos formativos para la educación básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.
- Elaborar los programas por asignatura, para su prueba en aula. En ellos se presentan la justificación de un enfoque didáctico específico, la descripción de las competencias disciplinares, los aprendizajes esperados y los criterios de articulación con los niveles adyacentes (preescolar y secundaria).
- Elaborar materiales educativos para maestros y alumnos.

Para el caso particular de primaria se pretende:

- Elevar la calidad educativa.
- Incorporar al currículum y a las actividades cotidianas el aprendizaje sostenido y eficiente de una segunda lengua como asignatura de orden estatal.
- Fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física y de Educación Artística.
- Renovación de la asignatura Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética.
- Ampliación del horario para el desarrollo de actividades artísticas y físicas.
- Renovación de los objetivos de aprendizaje y la aplicación de nuevas estrategias didácticas.
- Innovación en términos de gestión educativa.
- Financiamiento de participación social, formas de colaboración y estrategias conjuntas para combatir problemas de la educación (el rezago).

El mapa curricular ajustado del plan de estudios de 2011 se presenta organizado en cuatro periodos escolares que articulan la totalidad de la educación básica; los contenidos disciplinares se dis-

tribuyen en cuatro campos de formación. A partir de 2011 se incorporaron los “estándares curriculares”, que se organizan en cuatro periodos escolares, tres de dos grados cada uno en primaria, y uno de tres en la secundaria. Estos estándares son el referente para el diseño de instrumentos destinados a evaluar a los alumnos y fincan las bases para que los institutos de evaluación de cada entidad federativa diseñen instrumentos que permitan realizar el diagnóstico de los aprendizajes de cada grupo escolar y perfeccionen los métodos de la evaluación. En estas acciones se conciben los “aprendizajes esperados” a lo largo del mapa curricular (SEP, 2011).

Las intenciones de la RIEB son ambiciosas en una gama amplia de aspectos, la gran mayoría de ellas en el marco de los procesos de planeación del proyecto educativo. Las acciones que han resultado con mayor claridad son las que se derivan de la formación a los docentes mediante diplomados. Otro aspecto que vale la pena mencionar es el relacionado con los ajustes al plan de estudios (SEP, 2011), en el cual se observan algunas líneas que parece se encuentran interesadas en operar un plan de estudios capaz de cubrir condiciones para participar de una manera más pertinente en los procesos de evaluación y en las pruebas nacionales e internacionales, lo que afecta el trabajo por competencias, pues la meta es mantener el puntaje que los alumnos obtienen en los exámenes a gran escala; se margina así el carácter formativo de la educación. Finalmente en las posteriores acciones de la RIEB se podrán observar sus intereses reales.

EL RETO DE SUSTENTAR EN LA CELEBRIDAD

En 2009 la educación básica empieza a trabajar bajo una propuesta curricular basada en competencias. Esta reforma, como ya se mencionó, persigue integrar el sistema de educación básica, hecho que en sí mismo se representa como diferente o novedoso en lo curricular, pues sabemos de algunos cambios que se han relacionado más bien con los contenidos disciplinares, por lo cual es interesante acercarse a identificar, en un análisis de carácter conceptual, los cambios curriculares y sus compromisos.

El tema de competencias encuentra diversos matices que nos ponen, en un primer momento, de cara al concepto de *competencia*, que para la reforma en educación básica es fuente primordial y va pretendidamente asociado a Philippe Perrenoud. Se sabe que dicho autor, entre otros, fue invitado por las autoridades educativas de diversas entidades del país para presentar conferencias en el tema de competencias ante personal administrativo del sector educativo y comunidades de profesores del país. Tales acciones pusieron de manifiesto la asociación del enfoque por competencias con dicho autor.

Cuando un documento técnico o una propuesta curricular –la RIEB en este caso– muestra referencia subyacente de su enfoque por competencias en una postura o autor, casi de inmediato se analizan las posibilidades de éxito del proyecto, al asociar sus postulados teórico-conceptuales con su aplicación o sus estrategias y acciones. La claridad conceptual subyacente en la reforma hace que las tareas de intentar hacer corresponder los enfoques con la aplicación curricular en la vida real resulten más atinadas, al menos en el papel.

También es muy importante señalar que en los últimos años la dinámica del trabajo curricular ha sido en sentido contrario, es decir, primero y únicamente se diseña el currículo técnico y, por lo general, jamás existe espacio para identificar el sustento conceptual subyacente. En el caso de la RIEB se identifica con cierta claridad un enfoque en competencias públicamente asociado a Perrenoud; ello hace de la RIEB un proyecto interesante desde el punto de vista conceptual y curricular.

Diseñar un currículo basado en un enfoque o autor internacional motiva a repensar sus planteamientos, que no son recientes, ya que Perrenoud muestra evidencia de producción académica en el tema del trabajo en el aula y las competencias desde hace algunas décadas, y ha sido consistente en sus planteamientos conceptuales, siempre signados por perspectivas sociológicas. Establecer un sustento en los conceptos en competencias de Perrenoud marca una relación compleja entre desarrollos conceptuales lejanos al aula y la necesidad de construir orientaciones concretas para el trabajo docente. De esta manera, para que la reforma funcione se requiere formar tanto a los profesores como los alumnos, cuestión que no logra prever la

reforma en su dimensión didáctica y frente a las grandes diferencias de nuestro sistema educativo.

Perrenoud (2007) retoma señalamientos de Meireiu sobre una pedagogía diferenciada, que genera un enfoque más centrado en el alumno y su itinerario: la individualización de los trayectos de formación. Un trayecto formativo individualizado lleva a una pedagogía individualizada o diferenciada. Uno de los principales retos a que se enfrenta la pedagogía diferenciada es la propuesta de tratar de manera homogénea a los alumnos de aproximadamente la misma edad, para quienes se proponen las mismas experiencias durante un curso escolar.

De esta manera los problemas para experimentar pedagogías diferenciales se convierten en tareas de enorme grado de complejidad, pues la falta de formación, el desinterés y el letargo en el medio académico son obstáculos para una ruptura con modelos pedagógicos a los que se ha vivido acostumbrado. La imitación o repetición de estrategias didácticas habituales es consecuencia de las costumbres que imposibilitan la movilización de saberes y de estrategias didácticas.

Dewey (1993) señala que la imitación no da lugar al pensamiento, no permite conocer el significado de lo que conocemos. Este autor destaca la importancia de la movilización de acciones, en contraparte con la mera imitación. Añade que el trabajo significa actividad dirigida con ciertos fines, que el pensamiento propone a una persona algo que se ha de conseguir, representa ingenio e inventiva en la selección de los medios apropiados y el trazado de planes y, por ende, significa también que las ideas y expectativas son verificadas por los resultados reales.

El mismo Perrenoud reconoce que los conocimientos y paradigmas que sostienen las pedagogías diferenciadas son todavía demasiado abstractos, demasiado pobres para guiar una verdadera aplicación en el terreno. Entre los retos mejor identificados encuentra:

- el aprendizaje y la enseñanza, o sea la didáctica, en una pedagogía diferenciada;
- la propia diferenciación, ubicada antes o en el centro de la acción pedagógica;

- el lugar de la evaluación en la regulación del aprendizaje y el ajuste de la acción pedagógica;
- la relación intersubjetiva e intercultural, considerada crucial, o por el contrario marginal, en la génesis de las desigualdades (Perrenoud, 2007).

En educación se busca desarrollar competencias en el alumnado, dándole las herramientas para que se desenvuelva con mayor naturalidad en el mundo exterior, enfrentándolo a problemas reales. Sin embargo, un conflicto evidente es encontrar la pertinencia entre las prácticas docentes y el currículo, para que dichas competencias funcionen, ya que desarrollar competencias toma tiempo tanto para asimilar los conocimientos como para capacitarse en su uso (Perrenoud, 1999). El proceso de incorporarse al mundo de las competencias representa un desafío para un profesor que experimenta este modelo, no sólo por la dificultad de dominio de los saberes, sino la de incorporar un nuevo dominio que tiene que ver con el manejo conceptual y procedimental de otra forma de trabajar con los alumnos, más allá del aula tradicional, pero, sobre todo, más allá de las asignaturas.

Es posible que haya resultados favorables con la socialización de la RIEB al sustentarse en un autor reconocido, lo que, hay que decir, fue una decisión atinada; sin embargo, los alcances comprometidos con el abordaje en competencias son difíciles de medir y más aun de instalar por la comunidad de profesores en sus aulas.

UN NUEVO MOVIMIENTO PEDAGÓGICO QUE PIENSA A LA DIDÁCTICA

El trabajo curricular en competencias se ha reducido a discusiones técnicas relacionadas con la redacción de competencias y el llenado de formatos. En el medio académico en general, es hasta cierto punto sencillo constatar que los procesos de reestructuración curricular diseñados por competencias no superan los cambios técnicos. Para algunos autores como Perrenoud (1999) y Tardiff (2006), el análisis de las competencias remite a una teoría del pensamiento y de la

acción situados, lo cual contrasta con lo que se ha podido observar en el trabajo que los docentes realizan respecto a la implementación de los enfoques en competencias en otros niveles educativos. Para Díaz-Barriga (2006), uno de los retos será *de-construir* la *pregnancia* social que subyace en las competencias, donde el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural con un sentido claramente utilitario, para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas.

Una competencia se reconoce al relacionar los conocimientos previos con un problema. Se recurre a situaciones-problema que colocan al alumno frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido, se ha propuesto o le han asignado (Perrenoud, 2000). Una situación-problema debe estar organizada en torno a un obstáculo por superar. Debe ofrecer una resistencia suficiente, que lleve al alumno a buscar en sus conocimientos anteriores algunas pistas que le permitan identificar hacia dónde requiere dirigir la búsqueda de información pertinente. Lo importante es que este obstáculo se convierta en algo productivo que desencadene la acción de allegarse información (Perrenoud, 2000). Este escenario coloca al alumno ante desafíos y habilidades que le exigen tomar decisiones individuales, que en momentos determinados pueden alejarse del currículum prescrito. No queda claro, desde la perspectiva curricular y la estrategia didáctica, cómo un niño se desenvolverá en situaciones de vida en edad muy temprana.

Este problema de enfrentamiento de situaciones de vida en edad temprana, Perrenoud (2012) lo examina haciendo frente a uno de los principales retos que se observan en este enfoque en competencias, que es el enfrentar el desarrollo de competencias con la adquisición de saberes. ¿Cómo enseñar a un niño las situaciones de la vida de un adulto? Podría, en resumen, ser el planteamiento o interrogante ante el cual se sitúa Perrenoud. El desarrollo de competencias prepararía al niño para participar en las situaciones de la vida. El autor reconoce que el desarrollo de ciertas competencias empieza antes de la escolaridad y se prolonga fuera de ella, se movilizan conocimientos que la escuela no podría validar o por lo menos considerar como

suficientes. El verdadero problema por discutir es la cantidad de saberes que la escuela puede enseñar durante la escolaridad obligatoria, ya que el desarrollo de competencias toma tiempo: el tiempo de asimilar saberes y el tiempo de entrenarse para usarlos.

En opinión de Perrenoud, la preparación de niños y jóvenes para la vida desde las disciplinas o saberes requiere preguntarse en qué y cómo los autores de los programas de estudio y los profesores se representan a los jóvenes y adultos del mañana y la vida que les espera. La preparación para la vida debería apoyarse en investigaciones y operaciones de transposición a partir de un conocimiento tan preciso como fuera posible de las prácticas y necesidades de los jóvenes adultos del mañana.

El desarrollar competencias que preparen para la vida atañe a diseños en organizaciones curriculares abiertas y mixtas en los planes y programas de estudio. Las competencias se centran en habilidades y actitudes, los saberes son un momento sobre el cual se desarrolla la competencia. Los saberes pueden ser prescritos en un programa, las competencias son delineadas para construirse de manera personal. Estos desarrollos curriculares en competencias, debido a sus características de flexibilidad, se centran en los procesos, en las diversas formas como se pueden perfilar. El tema de los procesos es fundamentalmente didáctico.

Podemos reconocer que en la actualidad hay un movimiento que empieza a *repensar la didáctica* (Díaz-Barriga, 2009). Mientras que los cambios curriculares de los últimos años, en prácticamente todos los niveles educativos, se caracterizan por estar orientados hacia el logro de ciertas competencias, la flexibilidad, la transversalidad de temas, la subordinación a estándares curriculares para la evaluación de pruebas de gran escala, entre otras condiciones de apertura del currículo y el plan de estudios. El desarrollo de competencias para la vida conduce a modificar la visión que tiene el docente sobre su trabajo en el aula, así como las prácticas educativas que realiza con sus alumnos.

A ello hay que agregar que tales prácticas requieren efectuarse desde una transposición didáctica (Chevallard, 1991); esto es, transitar del saber sabio al enseñado, lo que crea una nueva complejidad,

porque las prácticas no existen bajo la forma de un texto por saber (Perrenoud, 2004). En estas situaciones problemáticas la interrogante tiene que ver con resolver la dificultad de la formación práctica, la construcción de experiencias formadoras mediante la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje, donde el tema de la legitimidad de la práctica parece estar relacionado con la validación de la sociedad.

Sucede que la acción pedagógica en este caso didáctico se moviliza constantemente bajo la influencia del *habitus*, con rutinas que se oponen a la movilización explícita de saberes. Así, la movilización de saberes se desarrollará con el límite de dicho *habitus* (Perrenoud, 2005). Debido a ello hay muchos problemas por resolver para construir un currículo equilibrado que garantice tanto la adquisición de recursos como el entrenamiento para movilizarlos de forma conjunta:

- procesos, dispositivos y herramientas de formación;
- criterios e instrumentos de evaluación, tanto de los recursos como de su movilización;
- una estrategia de implementación progresiva y negociada;
- una formación de los docentes a la altura del nuevo currículo,
- un trabajo con los padres de familia para explicar y tranquilizar (Perrenoud, 2012).

De esta manera el *habitus* reconocido y aceptado será un obstáculo ante la necesidad de movilización de acciones o prácticas pedagógicas, principalmente porque la costumbre lleva al docente a dominar saberes prescritos que transmite de acuerdo con lo establecido en un plan de estudios lineal y rígido.

Las competencias que se pueden desarrollar en un alumno requieren que no sólo retenga contenidos, sino que los movilice en situaciones inéditas, lo cual es contrario a la planeación curricular actual, que es muy controlada y, a la vez, poco dirigida hacia los procesos y las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje. Un concepto de competencia como el que se podría perfilar a partir de lo anterior obliga a considerar nuevas estrategias didácticas; se

trataría de *un currículo centrado en los procesos*, más que en lo que debe aprender el alumno (Martínez, 2011).

Enseñar a resolver problemas en la escuela primaria es una tarea muy ardua y requeriría disminuir sustantivamente la cantidad de contenidos que tiene el plan de estudios. No podemos dejar de señalar que es exagerado pretender que todos los aprendizajes se desarrollen a partir de problemas cotidianos en situaciones inéditas. En el fondo, este planteamiento es una formulación de algo que se podría denominar *escuela ampliada*, donde la escuela institucional y la vida del sujeto se fusionan.

Las competencias deben movilizar saberes en sitios y situaciones de vida. Éstas no pueden tener condicionantes de vigencia o de aplicación a situaciones específicas para eventos repetidos de aprendizaje. Las competencias implican una alta complejidad para su diseño y para plasmarlas en un plan de estudios, ya que desde el momento en que son operadas se alejan del concepto en que fueron diseñadas. Cada problema o situación es una interrogante original que requiere respuestas y soluciones únicas.

En este sentido, los problemas o situaciones no son factibles de formular ni pueden estar sujetos a los saberes prescritos en el currículo. Perrenoud no incorpora el tema de las estructuras de organización curricular, que son definitivas tanto para la planeación curricular como para la operación del currículo y sus posibilidades; tampoco es claro al distinguir las prácticas, algunas propias de la escuela y otras ajenas a ella, y olvida que unas son derivadas de los saberes del currículo formal (currículo prescrito de Perrenoud) y otras construidas con base en situaciones de vida, y que, por lo mismo, un currículo no podrá dar cuenta de ellas. Este segundo tipo de prácticas es el que define conceptual y operativamente a la competencia que se construye o diseña en un currículo. La competencia se deconstruye conforme se desarrolla en una situación; así, entre más genuinos sean la competencia y su proceso didáctico, más se alejan del diseño curricular que los originó. Por esta ruta de análisis se podría encontrar algunas respuestas a las principales preguntas que aparecen en este enfoque de competencias.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se diseñó una investigación de carácter cualitativo, se realizaron 11 entrevistas a profesores de cinco escuelas primarias del área urbana de la ciudad de Mexicali, seleccionada por ser la capital de la entidad y municipio representativo de Baja California. Los grupos de profesores cubrieron una serie de requisitos de inclusión relacionados con su accesibilidad y buscando encontrar representatividad en cuanto a algunos rasgos de los docentes, como fueron edad, antigüedad y actividades en la RIEB. Acceder a la población de profesores de nivel primaria no fue una actividad sencilla; muy diversos fueron los obstáculos encontrados antes de entablar una comunicación para ser entrevistados.

Los objetivos de la investigación fueron analizar las dificultades que tienen los profesores para desarrollar el trabajo por competencias, identificar la opinión del profesor en cuanto al procedimiento o estrategia didáctica utilizada en el enfoque por competencias e identificar las condiciones en las que el docente participa en la reforma en competencias. Las estrategias de trabajo de campo se apoyaron en entrevistas semiestructuradas y se utilizó como base para analizar la información el programa Atlas.ti, a partir del cual se elaboraron las conclusiones del estudio.

Se desglosaron algunas dimensiones para la investigación relacionadas con la educación primaria y el desarrollo de las competencias en la RIEB. Las categorías derivadas fueron: *formación docente, conocimiento sobre la reforma, plan de estudios, estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje*. Para este reporte de la investigación sólo se presentan las que denominé *conocimiento y opinión sobre la RIEB y estrategias didácticas*.

El análisis de las entrevistas se presenta con base en las siguientes categorías: conocimiento sobre la RIEB y estrategias didácticas, categorías seleccionadas para responder a las preguntas de investigación formuladas para este reporte parcial de la investigación.

CONOCIMIENTO SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Desde muchos años atrás diversos autores han señalado que el docente es el encargado directo de instalar en el aula cualquier proyecto de reforma. La responsabilidad del docente es mayor cuando se trata de propuestas novedosas de gran envergadura, como sucede en el caso de la RIEB. Ello lleva a que el profesor posea un conocimiento o preparación sobre los cambios que modelarán su trabajo cotidiano en el aula. Entre estos conocimientos, el argumento sobre el origen de los proyectos es de gran valía, sobre todo si se trata de vivir en un medio ligado a lo internacional; tal es el caso del conocimiento de que habla el siguiente entrevistado:

México entra a una vida más acelerada, con esos cambios y esa globalización tan mencionada, que hace a los gobiernos realizar cambios en las reformas educativas que se dan en diversos enfoques, y dentro de ellos entran las competencias, donde se habla de los pilares del conocimiento, saber ser, saber hacer... Está enfocado al desarrollo potencial del ser, encaminado al docente y su preparación (E1, 2012, p. 5).

Es evidente que el panorama actual no es ajeno o desconocido para el docente; sin embargo, su opinión manifestó un acento o tono de inquietud, antipatía o desgano al sentirse tensionado por los cambios educativos. Torres (2007) manifiesta que las nuevas necesidades de la sociedad de mercado presionan a los sistemas educativos para formar un nuevo ser humano más competitivo, fuertemente individualista, pero flexible y capaz de adaptarse a los cambios. En esa línea, un profesor señaló:

Fue creada en base a las necesidades de los alumnos y el país, se articula el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) con el propósito de preparar a los alumnos para la vida en sociedad, para que ellos puedan resolver cualquier problema cotidiano que se les presente (E2, 2012, p. 12).

La articulación de niveles es uno de los principales propósitos enunciados en el plan de estudios de la reforma. Por lo que señalan los entrevistados, es notorio que cuentan con la información base del plan, aunque no opinan sobre los procedimientos de enlace entre los diversos niveles para un solo trayecto formativo, sus retos para lograr consistencia entre los conocimientos específicos y las competencias. A la vez logran colocar la reforma dentro de los planes nacionales, como se señala enseguida:

La reforma es parte del plan nacional de desarrollo 2007-2012, que tiene la finalidad de elevar la calidad de la educación a nivel nacional para que los alumnos cuenten con un mejor nivel educativo y cuenten con acceso a tecnologías que actualmente se manejan. Considero que la reforma está enfocada a esto, ya que la manera de trabajar anterior ya no funcionaba; observábamos que los alumnos aprendían de diferentes maneras. Ahora, con el uso de tecnologías, se nota que las inteligencias son diversas, algunos niños manejan bien las computadoras, otros una entrevista o los medios de información de donde sacan lo necesario. Esta reforma se enfoca a que el alumnado, cuando salgan, puedan contribuir al desarrollo nacional (E5, 2012, p. 10).

Sin embargo, a pesar de saber opinar sobre la reforma, al momento en que el docente se ve involucrado o como parte de ésta, se notan algunos cambios que expresan cierta inquietud y que parcializan su aceptación del cambio manifiesto en la reforma; así, se menciona que “pues ahorita, como todo esto es nuevo, sí hay muchas personas a favor y bastantes en contra” (E7, 2012, p. 19).

Las opiniones y recepción de la reforma al inicio de la puesta en marcha no fueron de total aprobación por parte de los profesores, pues sabemos que toda propuesta educativa que se inicia se encuentra sobre la espalda de los profesores, y seguramente sabedores de la responsabilidad, sus opiniones iniciales fueron de poca tolerancia, como se manifiesta enseguida:

Uno de los retos que se presentó fue la negativa de los maestros ante el conocimiento que no se tenía sobre el tema. La falta de capacitación,

nos citaban en el año 2009, donde se observaba una desorganización total. Primero se lanzó la reforma y después se capacitaba, cuando debía ser el contrario. A veces no había libros para trabajar en los pilotajes. Primeramente se deben tener los recursos y la estructuración y después capacitar al docente, porque causó confusión y muchos continuaron trabajando de la manera habitual (E3, 2012, p. 25).

El profesor manifestó su incomodidad o inseguridad ante la puesta en marcha de la reforma; trabajar con algunas necesidades o huecos hizo que el docente se sintiera vulnerable ante la enorme responsabilidad de que era consciente en su aula:

Con incomodidad y rechazo al cambio. Cuando yo comencé a trabajar en el año 2000, los profesores no trabajaban con el novedoso método estructural, continuaban con el método silábico. Yo entré en esa etapa de cambio y sí lo utilicé, me resultó muy bien y yo me preguntaba por qué el rechazo al nuevo método de trabajo y la respuesta es la comodidad, el no querer mejorar, la negatividad tan característica del mexicano (E1, 2012, p. 15).

Entre el ambiente de incertidumbre de su responsabilidad ante la reforma, el profesor muestra algunos rasgos de su identidad docente y responsabilidad, identifica su incomodidad, pero, a la vez, muestra sus razones ante la ausencia de compromiso con el trabajo que implica la reforma y el hecho de participar en un pilotaje:

Se tuvo que pagar el precio de ser un estado piloto, ya que Baja California siempre se encuentra a la vanguardia a nivel educativo y, por lo mismo, aquí se realizan las pruebas y pilotajes. Al principio se enfrentó una reforma sin capacitación, sin materiales, sin preparación sobre la RIEB. No se capacitaba, sólo se intercambiaban experiencias y en base a éstas se construye la reforma. Esto sirve para que se vaya consolidando lo que funciona y lo que no, dando como resultado la reestructuración de los libros en el 2012, así como la reforma en sí (E10, 2012, p. 19).

Algunos profesores, como el entrevistado anterior, observan el trabajo de implementación de la RIEB en forma amplia y sitúan sus inicios en la entidad, así como su trayecto. Ello lleva a identificar que existen profesores que conocen y han participado en la totalidad del proceso de diseño, implementación y ajustes a la operación de la reforma, pero, sobre todo, lo que significa participar experimentalmente en un proyecto en una región o entidad como Baja California, culturalmente heterogénea, altamente violentada con proyectos “nuevos” de nivel nacional y con población académica pasiva o sin resistencia ante casi cualquier cambio:

Cuando recién se dio, fue de rechazo, los docentes no aceptaban el cambio (mucho trabajo, libros obsoletos). La segunda razón: confusión, el maestro no tenía claro qué debía hacer con la nueva reforma. El tercero: aceptación al reto ya que todo cambio genera desempolvar todo conocimiento. Las cosas ya estaban, los docentes ya organizaban, eran creativos, se miraba un contenido y la diversidad de aprendizajes a desarrollar, sólo que ahora se debe analizar. Es necesario recibirlo con aceptación y desarrollarlo (E8, 2012, p. 24).

Cuando los procesos de implementación y capacitación de los profesores fueron avanzado, cuando los profesores se empezaron a involucrar y a formar parte de ellos, su opinión sobre la reforma empezó a modificarse, y apareció la aceptación con mayor conocimiento, momento en que empezó a darse el proceso de apropiación personal del proyecto de la RIEB. A partir de ahí manifiestan mayor conocimiento sobre el proceso de implementación de la reforma:

Sí estamos viendo que los maestros poco a poco se están adentrando a este mundo, falta mucho por hacer todavía, seamos sinceros, pero sí se ve que ahí van en este proceso y todavía hay capacitaciones incluso de formación continua y superación profesional y lo que lo está apoyando. Hay cursos externos también que no necesariamente tienen que ser de aquí del mismo sistema en base a competencias (E6, 2012, p. 29).

Se identificó que los profesores han recibido capacitación externa en el tema de las competencias, pues el interés personal o grupal de conocer rebasó las instancias formales de capacitación. También se encontró que conforme avanza el conocimiento del profesor y se socializa el proyecto de reforma aparece una aceptación creciente, como manifiesta el siguiente entrevistado:

La opinión de los docentes es definitivamente favorable; por una parte, porque hay un acercamiento más con el padre, buscas más la relación con el padre y el alumno, te inmiscuyes un poco más en la cuestión del horario de clases y a la vez también, como docentes formadores, también aprendemos lo que los niños traen de aprendizaje de su casa, tanto cómo es la educación, cómo conviven en casa, su entorno social, su entorno en la escuela, y con eso ya se fortalece las competencias. Las competencias son buenas, son buenas realmente (E9, 2012, p. 32).

Algunos profesores consideran que en el entorno escolar se genera un ambiente de trabajo permanente donde el conocimiento del profesor y la capacidad que éste haya desarrollado para estimular a sus alumnos y entusiasmarlos con el conocimiento es un elemento clave (Díaz-Barriga, 2009).

Las opiniones, en lo general, muestran la incertidumbre natural que se genera cuando se inicia un nuevo proyecto; provocadas, en este caso, por la premura de implementación de la reforma, el proceso mismo de capacitación paulatina, pero, sobre todo, por el peso de la responsabilidad que los profesores sienten tener sobre sí. Se encontraron buenas actitudes para la capacitación, por lo cual el profesor mostró un buen conocimiento sobre los fundamentos y la RIEB en lo general.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La RIEB mantiene enormes retos para su instalación. Su fundamento y soporte en un enfoque de competencias la hace un proyecto de gran envergadura en sus compromisos de logro de aprendizajes;

pero quizá el mayor reto se halla en los procesos para implementarla en el aula, esto es, en la estrategia didáctica. Los profesores saben que la reforma los compromete a un cambio en sus formas de trabajo en el aula y con los niños:

En sí el método no ha cambiado, lo único que sí es que se ha reforzado, más bien se ha reforzado; porque el método ya está, hay más herramientas de trabajo, se han combinado más herramientas y esto ayuda a fortalecer más el método, esto favorece bastante porque es a través de competencias donde el niño ya interactúa más con el docente y a la vez de hacer un aprendizaje (E5, 2012, p. 34).

El profesor se identifica con las nuevas formas de trabajo, aunque ello supone que no se aprecia un cambio en la estrategia didáctica desde el enfoque en competencias, lo cual no podría ser tan exacto como se manifiesta, según la opinión del siguiente profesor:

Es útil para puntos, certificación, para ascender, pero es necesario algo práctico y novedoso para llevar a los alumnos. No deben tomarse modelos de otros países, ya que cuentan con condiciones diferentes. Las personas que realizan la reforma deben observar la realidad dentro del aula. Es necesaria una herramienta para ser aplicada en los grupos con los alumnos. Se necesitan armas para abordar los temas (E2, 2012, p. 36).

El profesor se manifiesta desprovisto de herramientas didácticas y de campos de aplicación para el trabajo académico con sus alumnos. Si el profesor se introduce conceptualmente y conoce los compromisos derivados de la reforma, en consecuencia su opinión de sentirse desarmado o desprovisto de herramientas para trabajar en el aula resulta natural:

No todos los niños alcanzan los objetivos con la reforma (ser autónomos, preparados), pero con que un niño, dos o cinco logren lo que tú esperas ya te queda la satisfacción y, a su vez, se transmite a los demás y en un futuro todo el grupo avanzará. El docente se da cuenta que es un proceso (E4, 2012, p. 39).

En algunas opiniones el profesor se manifiesta desanimado ante los resultados esperados en la reforma, ya que tales resultados son sentidos como extensos ante los esfuerzos docentes y la realidad del aula y de sus niños, temas que en sí mismos tienen problemáticas propias:

El alumno debe tener la garantía de que se puede desarrollar en todos los niveles, sucesivamente. Ése es el beneficio del alumno. Para el docente, la mejora profesional. Para la institución y en general, si se dan los resultados, se brindará el desarrollo de la sociedad. La imagen de la educación, denigrada por los medios de comunicación, cambiará y mejorará (E3, 2012, p. 39).

En otro caso, aunado a lo relacionado con el aula, se percibe en el profesor que posee una imagen de contexto, de alcanzar un beneficio o de pensar en una práctica social. El panorama es aún más complejo si se piensa en que la reforma representa un reto de envergadura nacional, en un sistema centralizado, pero en donde todos y cada uno de sus profesores forman parte importante para el trabajo particular del aula. Marrero (2010) señala que el sistema didáctico forma parte de un entorno inmediato, que es donde se piensa la enseñanza, y de otro más amplio, que es la sociedad. Uno de los problemas que se ha de resolver es la compatibilidad entre el sistema y su entorno, como lo muestra el siguiente testimonio:

el maestro recibe mucha teoría, muy motivante, pero lo real (la práctica necesaria para el docente dentro del aula) no se da. Hay lagunas en el sistema educativo, los asesores tampoco comprenden cómo están ciertos aprendizajes o libros que llegan. Es una cadena del gobierno que sólo proporciona teoría y cada grupo de dirigentes lo hace a su manera. Así, cuando la información llega al docente no es lo esperado, pasa de ser curso a ser un taller. El docente debe ser autodidacta, debe leer ya que no se capacita. Se desarrolla la creatividad para llevar a cabo las metas, pero debe darse una capacitación idónea para que la reforma no se quede sólo en los libros (E7, 2012, p. 43).

Al presentar un proyecto de reforma en competencias que de antemano se sabe necesita un espacio de movilización de saberes, pretendidamente en un sitio práctico, el profesor también expresa la misma necesidad práctica para sustentar sus acciones didácticas. En opinión de Charlier (2005), es importante crear, en la etapa de formación y en el lugar de trabajo, condiciones que le permitan al profesor desarrollar sus habilidades profesionales *a partir de la práctica, a través de ella y para ella*. Obsérvese al respecto la opinión de otro de los profesores:

Los resultados se obtienen en base a los docentes autodidactas pero es necesario una guía que lleve a lo que realmente implica la reforma. Es necesario un taller práctico, hay muchos docentes con años de servicio que tienen una buena actitud ante la reforma, aprovechar esos buenos elementos para llevar a cabo los talleres de forma práctica para simplificar y saber cómo llevar a cabo las clases. La forma más sencilla es aprovechar los recursos de la experiencia conjugados con el sentido práctico (E9, 2012, p. 42).

El profesor siente la necesidad de experimentar o aplicar sus conocimientos, experiencias, y sus propias estrategias didácticas. Se desconoce si ello responde a la formación adquirida en su capacitación y las demandas de trabajo genuino y creativo surgidas del enfoque en competencias, o bien a que se sienta experimentado o formado como docente y perciba la necesidad de recurrir a su conocimiento didáctico ante la *violencia* que representa la imposición de un proyecto educativo externo. Es claro el aprecio de apropiarse un concepto de personalización de los trayectos didácticos, así como la necesidad de realizar la ruptura con la idea de individualización de la enseñanza para llevar a cabo una pedagogía diferenciada.

CONSIDERACIONES FINALES

Se reconoce la enorme importancia que la RIEB representa para México. La magnitud y trascendencia del proyecto es innegable, tanto

en los alcances del diseño curricular como en sus propósitos, así como en el enorme aparato operativo que debe organizarse para lograr la articulación de los niveles de educación básica, hecho que deberá ser evidente en los años sucesivos. Aquí existe espacio para cuestionarse hasta dónde la problemática de implementación de la RIEB entorpeció el pretendido alcance conceptual de la reforma y si ésta fue un buen diseño de política.

El profesor cuenta con la información base del plan, aunque no existen procedimientos claros de enlace entre los diversos niveles de concreción del plan en cada trayecto formativo y aprendizajes esperados; de manera que no hay consistencia entre los saberes específicos y las competencias. Los esfuerzos de formación emprendidos por las autoridades y las entidades responsables de ellos han sido sellados por el compromiso con los profesores. Sin embargo, los alcances implícitos en la reforma por competencias son difíciles de concebir y más aun de instalar por la comunidad de profesores en sus aulas; sobre todo porque se trata de un currículo con un plan de estudios nacional y centralizado, que demanda una amplia gama de sinergias para alcanzar sus propósitos como conjunto. Estas circunstancias hacen que las tareas de individualización del docente se dificulten, porque los márgenes de movilidad se encuentran determinados o atrapados entre el enfoque por competencias, que demanda apertura, flexibilidad y creatividad del docente, y un plan de estudios centralizado, con un amplio repertorio de aprendizajes esperados que son la base estándar para participar en los programas y pruebas nacionales. Este último hecho, manifiesto en los ajustes al plan 2011, contradice las bondades y la conceptualización base del enfoque por competencias de la RIEB.

El profesor conoce y tiene una gran información sobre el sustento y el documento de la RIEB, y puede colocarla dentro de los planes nacionales. La capacitación, como el interés del propio profesor, lo ha llevado a obtener información que lo hace desenvuelto y seguro al manifestarse. Situación muy diferente se revela en los profesores cuando se atiende el tema de la instalación y la experiencia de la RIEB en su aula.

El profesor, al momento de enfrentar la reforma en la práctica, se siente inseguro e inquieto, siente que le faltan bases conceptuales

y apoyo didáctico para desenvolverse en las competencias. Ello, sin embargo, fue modificándose conforme el profesor se involucraba y experimentaba el proyecto en su práctica docente. Al presentar un proyecto de reforma por competencias que de antemano se sabe necesita un espacio de movilización de saberes, pretendidamente en un sitio práctico, el profesor también expresa la misma necesidad práctica para sus acciones didácticas.

Pretender profundizar en las dificultades que presenta el docente para implementar la RIEB es un tanto prematuro, dado el poco tiempo de vigencia de la reforma; sin embargo, acercarse a escuchar y observar el sentir inicial del profesor es importante. La problemática manifestada por él es de carácter muy personal o individual, no en el manejo de contenidos temáticos, sino en su sentimiento de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad ante la responsabilidad que siente. Es natural que en tales circunstancias espere un apoyo colaborativo para compartir experiencias, y demuestre inquietud por conocer cómo se trabajan las competencias en la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Charlier, E. (2005), “Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica”, en L. Paquay, M. Altet, P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au anseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Dewey, J. (1993), *Cómo pensamos. Una exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2006), “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, núm. 111, pp. 12-13.
- _____ (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires/Madrid, Amorrortu.
- Marrero, A. J. (2010), “El curriculum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?”, en G. Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*, Madrid, Morata.

- Martínez, L. (2011). *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la Nueva Economía*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad Autónoma de Baja California.
- Perrenoud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- (2000), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- (2005), “El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, en L. Paquay, M. Altet, P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2007), *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*, Madrid, Popular.
- (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?*, Barcelona, Colofón.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, Secretaría de Educación Pública.
- (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, <<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>>, consultado el 22 de abril, 2013.
- SEP/UNAM (2009), *Guía para el formador. Diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Docentes de primer y sexto grados. Módulo 1*, México, Secretaría de Educación Pública/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tardif J. (2006), *L'évaluation des compétences*, Quebec, Chenelière Education.
- Torres, J. (2007), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.