



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

Laura Mercado Marín (2016)

“El enfoque por competencias: reto de construcción
didáctica para los docentes de educación primaria”
en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas
de docentes y directivos de primaria*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 41-73.

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

2. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: RETO DE CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Laura Mercado Marín*¹

INTRODUCCIÓN

La educación primaria en nuestro país ha transitado por diversas modalidades de organización de los contenidos de enseñanza: desde las que buscan la sistematización por disciplinas, la globalización de acuerdo con unidades didácticas, hasta las que promueven proyectos de trabajo dentro y fuera del aula. Cada forma de organización responde a un enfoque curricular y posee su propia complejidad didáctica; es producto del avance social y del momento histórico en el que se crea, así como de las corrientes pedagógicas y psicológicas en las que sustenta sus principios y técnicas para su aplicación en el espacio escolar.

Es importante recuperar la experiencia del maestro en cada uno de estos enfoques y construcciones didácticas, porque sin duda es él quien día con día vive los dilemas sobre qué actividades le permiten avanzar en el curso y, sobre todo, propician la mejor forma de aprendizaje en sus alumnos. Por ello es que surgen preguntas e inquietudes cuando hay modificaciones o reformas curriculares –como la más recientemente incorporada en el 2009 en México en todo el país–, porque son transformaciones que conllevan cambios en la forma de pensar el para qué de la educación básica, la razón de ser de los aprendizajes en la escuela y el valor de éstos en la vida cotidiana.

El enfoque explícito en la Reforma Integral para la Educación Básica 2009 (RIEB), incorpora las competencias como eje de

1 Profesora de tiempo completo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

acción consustancial a la transversalidad y articulación del currículum entre niveles, preescolar, primaria y secundaria. Aunque pareciera que dicha transformación educativa era inminente y necesaria para lograr los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación (2007-2012), y al mismo tiempo alcanzar la ansiada calidad de la educación, esto no es producto sólo de la iniciativa curricular, sino de la tarea de aplicar programas, lo que de por sí es un trabajo minucioso para el maestro de educación básica, quien provee sus propios esquemas pedagógicos y de sentido a lo establecido en los programas oficiales; es él quien, para efectos de este capítulo y para quien lo escribe, hace construcción didáctica.

La serie de actividades que se desprenden de un diseño curricular novedoso son numerosas, complejas y rebasan la intención de este trabajo; sin embargo, recuperar la forma en que los maestros modifican, enriquecen o dan sentido a la tarea del cambio en el aula, es básico, no sólo para reconocer el proceso laborioso de la construcción, sino también para valorar los obstáculos a los que se enfrenta y la manera en que los resuelve en el terreno.

La RIEB ha sido objeto de múltiples miradas: de autoridades, en foros de discusión, entre especialistas, por señalar algunas, pero la voz del maestro en el aula pocas veces es requerida o escuchada. Este estudio intenta recuperar las opiniones de algunos maestros que tuvieron el primer contacto con la RIEB en el ciclo escolar 2009; se trata de maestros de primer y sexto grados, quienes nos permitieron entrar a sus salones de clase, platicar con sus alumnos, observar su trabajo y conversar sobre lo que hacían respecto a la reforma curricular.

Los temas de interés son muchos; por ejemplo, lo que hace a su visión sobre el trabajo del maestro y la reforma curricular, o las implicaciones pedagógicas del cambio, así como de sus maneras de proceder y tomar decisiones frente a los desafíos en cuanto a la concepción de las competencias, lo que significa la movilización de saberes en contextos culturales diversos o con población multicultural. En suma, hay muchas formas de apreciar la aplicación de la reforma curricular, y en ese sentido se eligió aquello que para los maestros es más cercano: su trabajo dentro del aula; aquello que se

diseña, planea, requiere imaginación didáctica y estrategias posibles para dar cabida a exigencias curriculares, pero también del propio grupo, de los padres de familia, de la escuela y comunidad en la que se ubica la experiencia.

Por esas razones son los maestros los actores principales de este texto, gracias a aquello que pudieron compartir de su experiencia respecto a la RIEB 2009 en el contexto específico del oriente de la ciudad de México.

La estructura del capítulo consta de un primer apartado en donde se explicita el propósito de investigación, así como la metodología utilizada para recabar la información y proceder a su análisis; posteriormente se plantean algunos de los conceptos centrales de los que se parte para recuperar la información en torno a la perspectiva por competencias y las implicaciones que tiene para los profesores de educación primaria; finalmente, se exponen los principales resultados del estudio, agrupados en algunas categorías que surgieron del propio discurso de los docentes participantes en la investigación.

DEL PROPÓSITO, SUPUESTO TEÓRICO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito central de la investigación fue develar las problemáticas detectadas por los maestros de primer y sexto grados de educación primaria durante el primer año de trabajo generalizado con la RIEB 2009.

El supuesto teórico general que subyace al estudio se sustenta en la idea de que los profesores poseen sus propias representaciones respecto al enfoque basado en competencias y éstas permean su forma de articular los saberes previos y formas de organizar el contenido de enseñanza, así como la evidente concreción a través del diseño de situaciones de aprendizaje.

Surgen preguntas sobre cuál es el concepto que formula el docente de educación primaria sobre el enfoque basado en competencias, en qué referentes se apoya para dar sentido a su trabajo didáctico a partir de los cambios en los programas y el enfoque por competencias, qué aspectos fortalecen sus procesos de elaboración

de secuencias de aprendizaje, o qué elementos del discurso del docente son asociados al enfoque por competencias y simbolizan potencialmente formas de representar la práctica docente.

La perspectiva metodológica adoptada tiene que ver con una orientación cualitativa de investigación, en la que las personas que viven de manera natural e inmediata los efectos de un cambio son las más indicadas para ofrecer sus puntos de vista (Taylor y Bogdan, 1996). Asimismo, tiene soporte en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1993; Jodelet, 1993; Abric, 2001), que sostiene que las personas, por el solo hecho de vivir en sociedad, construyen creencias colectivas sobre lo que ocurre en su entorno, aquellos elementos que permiten de manera intersubjetiva dar sentido a lo que ocurre en la vida cotidiana.

Procedimiento

Se procedió a través de acercamientos paulatinos a dos escuelas primarias, a las que se tuvo acceso por ser instituciones de educación pública y donde los directivos permitieron el ingreso para observar y entrevistar a los maestros de primer y sexto grado, con la buena disposición de ellos.

Las observaciones se realizaron durante los meses de febrero y marzo de 2010, asistiendo a la escuela primaria en horario de 8:00 a 12:30 horas, dos días por semana a cada grado. Inicialmente se diseñó un guión de observación, en el cual se focalizó el desarrollo de las sesiones de las diversas asignaturas o proyectos didácticos, con especial atención a lo que el maestro indicaba al grupo, a la intencionalidad didáctica y recursos diversos que se movilizaban a través de las actividades; asimismo, a la reacción del grupo y las producciones de los alumnos, todo ello con la finalidad de valorar su grado de acercamiento y comprensión de la RIEB, en el salón de clases.

Posteriormente a las horas de observación en cada grado, que fluctuaron entre 32 y 40 horas durante todo el periodo de observación, se procedió a hacer el análisis por unidades, de acuerdo con la secuencia de aprendizaje diseñada.

En una segunda etapa se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, con cuatro maestros titulares con amplia experiencia en el servicio, que trabajaban en primer y sexto grado (cuadro 1). Para tal fin se diseñó un guión de entrevista con núcleos de problematización en torno al enfoque por competencias, las implicaciones didácticas que se apreciaban y las experiencias que ellos consideraban relevantes respecto a su primer año con la RIEB.

Los núcleos de problematización se concentraron en algunos tópicos, tales como antecedentes básicos de la trayectoria del maestro (para conocer algunos rasgos de su formación y experiencia en la educación primaria), tipo de escuela en la que laboraban, opinión sobre la RIEB, trabajo por competencias, apreciación de la organización de los contenidos en el grado por asignaturas y campos de formación, aspectos de orden didáctico sobre el diseño de situaciones de aprendizaje, proceso de adaptación a los cambios y los obstáculos apreciados para comprender el enfoque y, finalmente, los términos asociados a éste. Las características generales de los casos se concentran en el cuadro 1.

CUADRO 1

Características generales de los participantes en el estudio de casos

Núm. de caso	Género	Tipo de escuela primaria	Grado que atiende	Años de servicio	Formación	Experiencia en el grado
1	Femenino	Pública, urbana, turno matutino.	1º	27	Educación Normal	Regularmente tiene primer año.
2	Femenino	Pública, urbana, turno matutino.	1º	23	Educación Normal	Regularmente tiene primer año.
3	Femenino	Pública, urbana, turno matutino.	6º	15	Educación Normal	Regularmente tiene quinto o sexto.
4	Femenino	Pública, urbana, turno matutino.	6º	24	Educación Normal y Psicología	Todos los grados, pero regularmente quinto o sexto.

En fase posterior a la aplicación de entrevistas se realizó el análisis de los registros de observación, las respuestas obtenidas a través de cada entrevista y se obtuvieron algunos diseños de secuencias de aprendizaje para triangular la información. Esta última es una es-

trategia metodológica utilizada en la investigación cualitativa para validar la información obtenida a través de más de una fuente, en este caso a través de dos técnicas y un documento (Bisquerra, 2004).

PERSPECTIVA POR COMPETENCIAS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

El término *competencia* proviene de los primeros trabajos elaborados por Chomsky en la década de los cincuenta (Lomas, Osoro y Tusón, 1993), en la lingüística; sin embargo, también se empleó en el campo laboral y del mismo ha llegado al ámbito educativo en la década de los noventa sin que, a juicio de los expertos, haya mediado un trabajo conceptual de corte pedagógico para aplicarlo (Díaz-Barriga, 2006, 2011).

El que haya sido utilizado en el campo laboral lo dota de un significado operacional o mecánico, como si fuera aquello que permitiera operar determinado aparato o instrumento, sin que se proponga un enfoque desde otros horizontes de mayor cercanía con el ámbito pedagógico, como la intencionalidad, el objeto de estudio o la mirada ética sobre su abordaje, y no sólo su uso, aplicación o beneficio.

Esta carencia tiene repercusiones en lo que realmente cambia con la reforma curricular, debido a que, al carecer de mediaciones conceptuales, las corrientes o principios pedagógicos que se encuentran en la experiencia acumulada del docente se activan en el momento de planear o diseñar las secuencias de aprendizaje.

Es decir, hay principios pedagógicos que orientan respecto a la modalidad de trabajo que se desea emprender, sea una de ellas la relación con el conocimiento, la magnitud o implicación que genera a partir de una actividad de reconocimiento de los materiales de trabajo, o bien la finalidad de la explicación o el momento propicio para brindar información extra al alumno. Se pone en juego la capacidad del docente para generar la mediación entre la necesidad de saber de los alumnos y el conocimiento disponible para ser analizado, reconstruido o cuestionado.

Asumir una postura para trabajar por competencias requiere de avances paulatinos en la práctica, de acuerdo con el desarrollo del

alumno, con aquellas teorías de base con las que el maestro haya encontrado experiencias exitosas o con resultados de aprendizaje en el grupo. Los contenidos no desaparecen, así como tampoco las teorías del aprendizaje y las perspectivas didácticas; están allí, deben estarlo con el fin de dotar de sentido y significado a las actividades propuestas, no se podrían traducir si no fuera por lo que ya se sabe que implican las actividades y su intencionalidad didáctica.

Al respecto Perrenoud (1999), estudioso del tema, afirma que la entrada de las competencias al aula no significa que salgan de ella los contenidos de orden conceptual; al contrario, éstos son indispensables para el maestro, con el fin de orientar las actividades hacia la mejor comprensión por parte del alumno, pero también para que uno de los puntos de articulación en el proceso pase por la generación de conceptos, de formulaciones abstractas con las que se pueda aplicar el conocimiento a otras situaciones o problemas, dentro o fuera del campo de formación en el que se esté trabajando en el aula en esos momentos.

Es indispensable no perder el telón de fondo como educador, es decir, la concepción de para qué y cómo educar, así como no descuidar la comprensión y actuación congruente en la relación pedagógica entre el maestro, el conocimiento y el alumno, con los recursos al alcance para ser empleados. Por ello se sustenta que los maestros de educación primaria poseen sus propias concepciones sobre lo que significa educar, las estrategias de enseñanza y los diversos medios para lograrlo. Al emplearse el enfoque basado en competencias, el maestro recibe el nuevo plan y programas, analiza la iniciativa y busca la relación con sus propios referentes, construidos durante su trayectoria y experiencia (como se pudo apreciar en las observaciones y entrevistas de los participantes en el estudio).

Las aproximaciones hacia el concepto de competencia han advertido en torno a una traducción del término como *objetivos*, lo cual remite al alcance de logros en el comportamiento del alumno. Esto en décadas anteriores ha sido objeto de discusión, en tanto deja de lado perspectivas didácticas producto de la construcción del proceso de aprendizaje, en el que el alumno juega el papel central, por encima del maestro y la intencionalidad didáctica.

La noción de competencia planteada en la RIEB alude a las exigencias del mundo contemporáneo y la necesidad de participar y resolver problemas de carácter práctico, de tal suerte que la educación básica contribuya al desarrollo de competencias para ampliar y mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad compleja, por eso afirma que se entiende como competencia “a la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas”, y por eso se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (SEP, 2009: 41).

Las competencias para la vida, establecidas en el perfil de egreso, son para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones y para la convivencia. Todo ello considerando que las competencias movilizan y dirigen los componentes hacia la consecución de objetivos concretos y se manifiestan de manera integrada (SEP, 2009: 40).

Es importante señalar que el mismo plan de estudios 2009 advertía, desde su aparición, que el hecho de poseer conocimientos o habilidades no significa por sí solo ser competente: “se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad” (SEP, 2009: 40).

La tarea del maestro es propiciar la movilización de saberes, concepto definido como

saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer [...], se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta (SEP, 2009: 41).

La movilización de saberes es de una gran complejidad tanto para el profesor como para el especialista en el campo, como lo han señalado autores como Tardif (1999) y Scallon (2004).

Los términos *movilización* y *eficacia* expresan la idea de que las competencias suponen una apropiación, una utilización de los con-

tenidos nocionales, de habilidades intelectuales y sociales, para conseguir un objetivo claramente identificado. Por ejemplo, para Scallon (2004), la movilización de recursos no se reduce a la aplicación de una habilidad o de un saber hacer, porque implica más que un simple desplazamiento de saberes o de saber-haceres de una situación familiar a alguna otra, lo que para algunos autores significa realizar la transferencia de conocimientos a otras situaciones (Tardif, 1999).

En ese sentido, transferir se refiere a transponer o recontextualizar un conocimiento de una situación inicial a una u otras muchas situaciones nuevas (Tardif, 1999).

El papel del maestro sería el de colocar al alumno dentro de situaciones de aprendizaje en las cuales pueda movilizar cognitivamente sus recursos, a fin de realizar una tarea compleja o resolver un problema. Por ejemplo, pensar en los recursos que el alumno debe movilizar para leer un texto, los cuales pueden ser, entre otros, el reconocimiento de las letras del alfabeto, el sonido de las letras y su unión en palabras, la pronunciación de acuerdo con la grafía y el fonema, el posible silabeo, la comprensión de la palabra y ésta dentro del texto, las imágenes o marcas tipográficas que acompañan al acto lector.

Por esa razón es que la movilización de recursos, habitualmente asociada con un conjunto de adquisiciones escolares, no es la única necesaria, sino que debería incluir las experiencias, habilidades e intereses, porque son los que pueden ayudar a resolver el problema de que se trate o el proyecto en el que se inserta el desarrollo del aprendizaje.

La existencia de varios recursos ha dado lugar a clasificaciones; una de ellas los divide entre externos e internos (Scallon, 2004). Los externos se definen como aquellos de que el alumno quiera hacer uso a fin de apoyarse en el medio social y cultural, pueden estar en la clase o la escuela y ser utilizados en forma concreta o abstracta, mientras que los internos aluden a la interiorización de los saberes, tanto conceptuales como procedimentales y axiológicos.

Sin embargo, la tarea de diseñar situaciones de aprendizaje que permitan dicha movilización de saberes no es sencilla, dado que exis-

te una jerarquía de situaciones (Scallion, 2004), entre las cuales se aprecian tres: de conocimientos, de habilidades y de competencias. Aclaremos en qué consiste esta diferenciación.

En primer lugar las situaciones de conocimientos pueden ser aquellas que requieran el uso de la información, como los ejercicios, los exámenes con respuesta corta (falso y verdadero; elección múltiple), porque favorecen la adquisición de conocimiento de tipo declarativo. Implican actividades de aprendizaje que a través de la repetición o ejercicio permiten la memorización de hechos, reglas, fórmulas, algoritmos, etcétera. Este tipo de situaciones de aprendizaje pueden ser de utilidad, pero si el alumno no logra transferirlas a un nuevo contexto o a una tarea más compleja que exija una aplicación de las nociones, pueden olvidarse y ser poco significativas para la resolución de problemas.

En segundo término las situaciones de habilidades exigen un esfuerzo suplementario, porque se solicita al alumno efectuar un ejercicio en el interior de un contexto. Éste es el caso de situaciones de resolución de problemas, que se presentan como situaciones nuevas para el alumno. En este caso el alumno es quien, haciendo uso de sus saberes y saber-haceres, explora el problema planteado y elige a través de cuáles estrategias puede resolverlo. En este caso el problema puede tener una sola respuesta, lo cual cierra la experiencia a ese caso, dejando fuera otras situaciones que podría enfrentar en la realidad.

Un tercer nivel lo constituiría un problema o tarea compleja, que requiera la conjunción de saberes y saber-haceres y pueda ser transferible a situaciones que se viven y demandan acciones en la realidad. Por ejemplo, cuando el alumno elabora una producción escrita, como una carta a un editor de una revista, o produce un texto literario.

Aún más, podría existir un cuarto nivel: cuando el problema por resolver está centrado sobre competencias de varias disciplinas, lo cual hace de la situación de aprendizaje una situación interdisciplinaria y compleja. En ese mismo tenor, una intención educativa que provenga de varias disciplinas y atienda a competencias transversales incluiría otras características, como ser integradora, compleja y

significante. Un ejemplo de este tipo de situaciones se presenta en la escuela primaria cuando el grupo participa en la organización de una semana de sensibilización sobre un problema que afecta a la comunidad escolar y requiere poner en juego múltiples saberes y saber-haceres, una intencionalidad de transformación y tareas de varias disciplinas que se integran bajo un mismo proyecto. Un caso específico podría ser el observado en una escuela primaria sobre el uso del agua, o el tema de la alimentación y adecuada nutrición en la familia.

Los maestros constantemente diseñan situaciones de aprendizaje, pero difícilmente visualizan todas las competencias o saberes que logran movilizar. La mayoría valida las actividades por el gusto que demuestran los estudiantes al ejecutarlas y evalúan la actividad en un sentido global, lo cual no es equivocado, pero evidencia que la complejidad no es todavía parte de un dispositivo pedagógico en la formación del maestro que permita percibir el nivel de complejidad de antemano. En estos casos, en nuestro estudio con maestros mexicanos, son los papás quienes participan activamente en la realización de varios proyectos, situación que, sin ser inconveniente, plantea posibles obstáculos para reunir los recursos dentro de la institución y en el tiempo de la jornada escolar en busca de la producción final deseada.

Nivelar o graduar las actividades es una tarea compleja, que sólo maestros con mucha experiencia pueden valorar y, habitualmente, cuando definen una situación de aprendizaje de este tipo, la plantean al grupo considerando al mismo tiempo las etapas por las que transitará el proyecto para desarrollar un proceso de avance en cada estudiante o grupo escolar.

Los maestros de educación primaria han sido formados a través de planes de estudio por asignaturas, con un enfoque más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, basado en actividades de primer o segundo nivel, y muy pocas de tercer y cuarto nivel. Esto probablemente también influye en la percepción de las actividades para el desarrollo de competencias, las cuales se consideran “muy complejas”, como “pérdida de tiempo” o, en sentido opuesto, “demasiado sencillas”.

Sin embargo, en algunos casos, sobre todo en los grados superiores, como sexto, los maestros sí se apoyan en conocimientos y situaciones de aprendizaje en las cuales se puede establecer un nivel de resolución de problemas, ya sea para recuperar lo que sabe hacer el alumno con anterioridad o para extrapolar el conocimiento hacia otras disciplinas.

PROCESOS DE ACERCAMIENTO AL ENFOQUE DE LA RIEB

A diferencia de otras experiencias de formación continua, en el 2009 se dio a conocer la RIEB, en su etapa de generalización a primer y sexto grados, a través de un diplomado organizado por la SEP y la UNAM, iniciativa que generó una sinergia entre la potencialidad de investigadores educativos, maestros universitarios, maestros normalistas y diseñadores curriculares. Los maestros comenzaban el ciclo escolar y algunos de ellos no tenían idea de que existía un diplomado, sin embargo sabían algo al respecto de las competencias.

En un primer momento los maestros entrevistados expresaron sus impresiones sobre la reforma y en especial sobre la comprensión del enfoque basado en competencias. En una siguiente etapa, una vez que se visitó al maestro en el aula, se recuperaron las impresiones sobre el proceso didáctico y la evaluación, dado que ya se había experimentado con ella en los diferentes bloques de contenido.

Los casos que permitieron la observación de su trabajo y respondieron la entrevista fueron de maestros con experiencia en diversos grados escolares y que también habían vivido la Reforma de Educación Primaria de 1993, en la que se modificaron programas y libros de texto.

Maestros de primer grado

A partir del inicio del ciclo escolar los maestros platicaron con los padres y madres de familia, porque en primer grado, afirman, “es indispensable contar con el apoyo de los padres”; y les explicaron

que éste era otro sistema y que llevaría más tiempo la adquisición de la lectura y la escritura, especialmente porque el programa indicaba que había que darle tiempo al niño para redescubrir el sistema del lenguaje. Sin embargo, al transcurrir dos o tres meses, comenzaron a asistir los padres de familia preocupados por el poco avance que veían en sus hijos, principalmente en el caso 1.

El docente del caso 1 reconoció que trataba de seguir el programa, pero también se apoyaba en sus propios materiales, que ha ido elaborando durante muchos años de servicio (más de 20), y que consisten en figuras, identificación de palabras con imágenes, construcción de móviles, elaboración de un alfabeto móvil y sílabas asociadas con imágenes, que se conocen como “las carretillas” y con las cuales los alumnos aprenden muy rápido a leer y a escribir.

Respecto a los proyectos de español que propone la RIEB, menciona que sí los lleva a cabo, que los niños “se divierten mucho”, pero no se aprecia el aprendizaje en lectura y escritura.

En cuanto a los retos o dificultades para trabajar por competencias, los maestros admiten que es un enfoque desconocido para ellos, que ni como estudiantes ni como docentes habían tenido oportunidad de conocer y menos aún practicar. Lo están intentando en su grupo, pero no comprenden en qué consiste la diferencia.

Sí aprecian que los libros de texto son diferentes y que “cuesta trabajo encontrar los ejercicios que corresponden al contenido que estamos viendo”, además de que los padres de familia no pueden apoyarlos porque en ocasiones tampoco entienden los ejercicios.

Al respecto se transcriben dos párrafos de entrevista que ilustran lo anterior (las abreviaturas indican número de entrevista, género del profesor, grado y años de experiencia):

Los libros [de texto] son poco funcionales, a la fecha... [abril, 2010] no tengo el plan y el programa, ya vi los libros de texto... pienso que es cuestión de cultura [...] Con la Reforma [RIEB], los padres atacan mucho a los maestros... dicen, es que no hacen nada, no veo ni una plana... Los padres ven los libros, no hay actividades que se puedan hacer en ellos, como antes, hay incongruencias, muchos errores... hay rumores de que van a cambiar los libros... (E2, Ma, 1º, 24, p.1).

La reflexión en este sentido se centra en la escasa difusión que la RIEB tuvo para efectos de que los maestros se familiarizaran con ella, además de la escasez de recursos para analizar con precisión en qué consistían las situaciones de aprendizaje o las estrategias para facilitar el aprendizaje de acuerdo con una perspectiva centrada en el alumno.

Algunos maestros expresaron cómo se enteraron de la RIEB y cuál fue su reacción; sea el caso de una maestra:

A mí siempre me ha gustado actualizarme, cuando yo supe que en el siguiente año entraría la reforma, porque llegaron unos folletitos, dije, yo sí, por si acaso, me voy a ir al curso, a ver de qué se trata. La información [sobre la reforma] debería ser antes de que tengas el grado [1°] (E1, Ma, 1°, 27, p.1).

Las expresiones anteriores muestran que aunque la maestra había escuchado que se llevaría a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en educación primaria, no había tenido mayor información sino al final del ciclo escolar y prácticamente a unas semanas de que iniciara el siguiente. Dicha situación provocó inseguridad respecto a querer asumir el grado; en el caso de otros maestros, prefirieron postergar su “entrada a la reforma” y otros más acudieron a internet para informarse sobre programas y libros de texto.

Sin duda, lo anterior genera desconcierto para el maestro, que nunca había escuchado sobre el enfoque basado en competencias o, si bien tenía referencias teóricas, podría no saber cómo llevarlo a la práctica, por lo que algunas maestras reconocen haber acudido a sus referentes previos y experiencia en la práctica docente, para apoyarse en lo que “sí daba resultado con los niños”. El siguiente fragmento de entrevista puede ilustrarlo:

La lecto-escritura es esencial en primer grado, en cuanto a los libros, las actividades que retomo son las que aportan algo para los niños, por ejemplo en concepto de número... soy maestra tradicional, y no tengo claro lo que se pretende, por eso sigo mi sistema (E2, Ma, 1°, 24, p.1).

Maestros de sexto grado

En los entrevistados de sexto grado se aprecia un mayor conocimiento de la RIEB, menos conflicto con el cambio de enfoque, porque consideran que existen proyectos que los estudiantes realizan y los motivan, como es el proyecto del programa de radio en Español; sin embargo, el problema que ellos aprecian es la falta de tiempo para la realización, dado que en el sexto grado hay que preparar muchas actividades de evaluación, como la prueba ENLACE y las bimestrales, además de los múltiples concursos, entre ellos del Himno Nacional, o el de la Canción Mexicana, que no permiten desarrollar con mucha amplitud y profundidad los proyectos planteados, aunque confiesan que trabajar de esta nueva manera les llama la atención a los adolescentes, porque pueden socializar más entre compañeros y se facilita el trabajo en equipo.

Respecto al inicio de la reforma, los maestros comentan lo que significó para ellos en un primer momento:

Conflicto existencial, pasaba por un cambio, mi preocupación era si iba a perder mi sentido de responsabilidad... el último día del ciclo escolar anterior nos dicen que venía la reforma a 6° grado... entonces tomé curso sobre la reforma... el coordinador dijo, así como ustedes están en la noche... yo también... tomé el curso en el centro de maestros (E3, Ma, 6°, 15, p.1).

Las otras reformas (1993) eran más formales, más centrada en los contenidos, esta reforma está más centrada en el niño, en el razonamiento, en la reflexión, en su formación integral, y en los otros un poquito más centrado en lo administrativo, en los términos, propósitos, objetivos, y esta reforma como que no... (E4, Ma, 6°, 24, p.1).

Las dificultades que han encontrado coinciden con las de los maestros de primer grado en cuanto a la falta de programas del grado y libros, que llegaron con retraso y por esa razón hubo que elaborar otro tipo de ejercicios en los cuadernos del alumno:

En la reforma... me encontré con la limitante de que no tenía programa, le pedí a algunos alumnos que bajaran algunos materiales de

internet para que pudieran consultarlos, también me inscribí en el diplomado, pero no lo terminé, por causas personales, yo pedí un grupo con reforma para este año... (E4, Ma, 6°, 24, p. 2).

La preparación de los alumnos de sexto grado para la prueba de ingreso a la secundaria también es motivo de preocupación para los casos 3 y 4, porque advierten que es necesario trabajar con mucha rapidez, haciendo uso de guías y organizadores gráficos para sintetizar la información, y eso lleva tiempo durante el ciclo escolar. Una de las maestras afirma al respecto: “Ellos estudian y elaboran sus propios mapas conceptuales, por ejemplo en Historia, ubicación, religión, tipo de gobierno, organización social... eso lo aprendí de los niños de las escuelas particulares” (E3, Ma, 6°, 15, p.2).

Algo que llama la atención en el caso 3 es la necesidad de incorporar otros recursos, como guías de estudio o libros fuera del currículum oficial o los materiales disponibles en la educación pública, con el fin de que los alumnos tengan una información más completa. Es tal vez un complemento del currículum oficial, o un currículum paralelo:

El sexto grado es el más sencillo... porque ellos ya han logrado consolidar ciertos conocimientos y en 6° los aplican... en cuanto a los contenidos no es complejo... sí me siento presionada por otras cosas externas, entre otras la preparación para el examen de ingreso a secundaria, la guía sí, la de [editorial comercial], y le llamé para decirle que su guía está mal hecha (E3, Ma, 6°, 15, p.3).

El enfoque basado en competencias en educación, para los casos 3 y 4 no significa un cambio significativo en su forma de enseñanza, porque consideran que los alumnos son hábiles y al proponer suficientes ejercicios pueden ser más competentes. El concepto de competencia está relacionado con la creencia de competencia como el dominio a través del ejercicio de un tema, actividad o tarea. Finalmente, se aprecia la ejercitación como una vía para el dominio de un saber.

A continuación se preguntó sobre los principales términos asociados al de competencia, y ésta fue una respuesta:

Asocio competencia con habilidad, capacidad y desempeño. Habilidad porque se requiere para enfrentarse a las diferentes situaciones y resolverlas en la vida. Capacidad es preparación y ponerla en juego para resolver algún problema, y desempeño, hacer bien las cosas y ser eficiente (E4, Ma, 6º, 24, p. 2).

En ningún caso se advierte la presencia de la integración, de movilización de recursos cognitivos, aunque sí en relación con la necesidad de saber y saber hacer.

Durante la observación en el aula la mayor parte de situaciones de aprendizaje se concretaban en actividades, algunas con cercanía al conocimiento, otras a las habilidades y al desempeño, algunas más a fines de evaluación, pero no se advertía la intención de propiciar la complejidad a partir de la situación y sus múltiples formas de interrogarla.

Considero que la causa de estos resultados puede ser el temor a plantear situaciones de aprendizaje que desborden la organización social del grupo, o también la falta de profundidad en el conocimiento de los contenidos disciplinares, o bien la falta de transposición didáctica para encontrar enlaces de tipo transversal entre contenidos de diferentes asignaturas.

Lo que se pudo constatar es que la forma en que la planeación del aprendizaje se elabora está sustentada en otro paradigma distinto al del desarrollo de competencias, más cercano a la adquisición de saberes conceptuales, a la aplicación en el mismo campo de origen de la disciplina y no en otras diferentes, así como a un ciclo permanentemente ligado a la evaluación como mecanismo de certificación de saberes.

Al respecto, un caso comenta:

En cuanto a lo que observo que sí funciona es que me ha facilitado que los niños sean receptivos, les es más significativo... aunque se me dificulta en cuanto a los tiempos, porque a veces no alcanzo a terminar o se lleva demasiado tiempo un proyecto... he tenido que hacer muchos reajustes, porque la forma de planificar es diferente... porque hay que tener más identificadas las competencias, no sé cómo plantearlas, yo estaba planificando como antes, clase por día, asesoría, como que era

lo mismo. Se comparten las ideas pero no se clarificó. Le voy a ser muy honesta, lo entrego [la planeación didáctica] como me lo indica la autoridad, el caso es que a ti te sea útil, por ejemplo los aprendizajes esperados (E4, Ma, 6º, 24, p.2).

No hubo respuestas relacionadas con el trabajo áulico en específico. Llama la atención que veían la planeación didáctica igual, aunque los programas fueran diferentes; y percibían la metodología en las diferentes asignaturas como algo que no variaba significativamente; por ello, no entendían la necesidad de modificar los programas.

Sobre los contenidos, había comentarios en torno a la asignatura de Historia, en donde encontraban desfases entre épocas y consideraban escaso el tiempo para trabajar por proyectos.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS

Los maestros apenas si se habían reunido para elaborar sus planeaciones, y las dudas sobre los términos utilizados y el enfoque por competencias no se hicieron esperar, dado que este enfoque requiere poner en relación la serie de asignaturas del programa y los proyectos que se deben realizar, tomando en cuenta muchos factores, entre ellos las propias estrategias del estudiante, para organizar las actividades de acuerdo con ellas, a fin de incluir a todos los alumnos y democratizar la adquisición de los aprendizajes.

Un caso expresa lo siguiente:

El gobierno está planteando que el alumno sea competente para la vida... que nosotros comprendamos... que tenemos que hacer de nuestros niños y del conocimiento algo útil para que ellos lo puedan aplicar... En cuanto a los contenidos es lo mismo, aunque la modalidad

ha cambiado, porque hay transversalidad con las materias básicas, español, matemáticas, formación cívica y ética; eso nos está causando mucho conflicto, porque eso no es tan fácil que lo podamos lograr; en cuanto a la evaluación formativa, no sólo cuantitativa, es una visión

distinta, que los maestros realizamos al ver cuál es el proceso que siguen los niños para aprender (E3, Ma, 6º, 15, p.2).

¿Qué requiere saber el maestro para ello? Entre otras cosas, el saber sobre los contenidos implicados en los aprendizajes esperados, es decir, en las nociones que subyacen en la producción de un saber que debería ser propiciado a través de diversas situaciones de progresión evolutiva para la adquisición de mayores niveles de comprensión o desempeño dentro de una familia de saberes.

Es preciso explicar que una familia de saberes se refiere al conjunto de conocimientos de diverso orden que se requieren y relacionan entre sí para dar lugar a la comprensión de un hecho o la realización de una tarea o resolución de un problema. Son elementos relacionales que permiten sostener la construcción del pensamiento y al mismo tiempo permiten aprender a través de la actividad o trabajo.

Lo anterior demanda al maestro saber plantear situaciones de aprendizaje, de tal forma que el alumno ponga en marcha sus recursos (combinatoria de saberes) y los aplique, y al mismo tiempo se evite la pérdida de sentido de las actividades; es decir, se trata de que la situación en su conjunto sea una oportunidad para encontrar otras relaciones entre los saberes que el estudiante no había descubierto o sobre las que no había reflexionado.

Si estas situaciones de aprendizaje son pertinentes respecto a la familia de saberes que se desea activar, y al mismo tiempo respecto a las características e intereses de conocimiento de los alumnos, existe una relación que desemboca en una acción o serie de acciones que provocan una producción o varias en donde se ha puesto en juego el conjunto de recursos cognitivos por parte del alumno.

Estas situaciones de aprendizaje pueden surgir de los programas oficiales, pero también de la creatividad e intuición didáctica del maestro, quien constantemente se ve impulsado a relacionar las actividades, ya sea en aras del interés de los alumnos, o bien en función del tiempo, factor implacable en las jornadas escolares.

De esta forma, la competencia puede definirse como la capacidad de una persona para movilizar, de manera integrada, los recur-

sos internos y externos para hacer frente eficazmente a una familia de tareas complejas.

Las situaciones de aprendizaje deben ser suficientemente significativas y complejas para incitar a los alumnos a movilizar y utilizar eficazmente los recursos. Es justamente esta capacidad del alumno para aplicar, y después para reutilizar sus recursos y transferirlos a diferentes contextos, lo que le permitirá jugar con su competencia. Para Jonnaert,

los conocimientos están situados en un determinado contexto y las competencias no pueden definirse más que en función de situaciones. El concepto de situación es el elemento central del aprendizaje, es en situación que el alumno construye los conocimientos situados y desarrolla competencias (2001: 19).

La cita anterior marca con precisión la importancia del contexto o enseñanza centrada en las relaciones y necesidades del entorno donde el estudiante reside y, aún más, sobre un problema en particular por resolver, es decir, *situado*, porque es el contexto lo que da sentido a la necesidad de saber y permite al profesor adquirir conciencia en torno a qué áreas de interés puede diseñar las situaciones didácticas –también llamadas situación-problema didáctico (Durand y Chouinard, 2006), o tareas fuente (Tardif, 1999), o de exploración (De Ketele, 1996)–, todo con el fin de impulsar la movilización de recursos internos, y por ende, competencias en el estudiante.

¿Qué piensan los maestros sobre las situaciones de aprendizaje?

De acuerdo con los casos entrevistados, las situaciones de aprendizaje son, en principio, actividades para llamar la atención de los alumnos, cuestión que es válida en el sentido de la planeación didáctica; sin embargo, la noción de *situación de aprendizaje* en un sentido complejo, para provocar la movilización de varios recursos cognitivos, no está aún del todo incluida en los proyectos de trabajo en el aula, al menos no intencionalmente. Para los maestros el término conocido es el de *secuencias didácticas*, entendidas como procesos a través de los cuales los alumnos llegan al conocimiento, mediante el

cual se les brinda información (declarativa), la cual será evaluada en su ejecución mediante un examen, habitualmente, escrito.

Los maestros utilizan la expresión *situación-problema* o *problema didáctico* para la elaboración de nuevos aprendizajes (nociones, procedimientos, etc.). En realidad, los problemas se asocian con aquellos relativos a los alumnos que tienen dificultades para comprender, son distraídos o bien no cumplen con las tareas designadas.

Es necesario cambiar esta concepción por otra que dé paso a un tipo de situaciones organizadas por el maestro para conjuntar un grupo dentro de un nuevo aprendizaje; es decir, aquellas que Tardif (1999) denomina “tareas fuente” –también llamadas de “exploración”– para identificar los dispositivos que permiten la apropiación de saberes y de saber-haceres construidos por los alumnos para apoyar la reflexión y la investigación.

De acuerdo con este enfoque, las situaciones de aprendizaje invitan desde un primer momento a apreciar los procesos empleados por el alumno en la resolución del problema propuesto sin dejar de valorar el producto final, sobre todo cuando los alumnos están confusos. Su objetivo primordial consiste en la movilización de competencias.

Al observar algunos grupos de primer grado se aprecia que las situaciones de aprendizaje son las que el programa sugiere, por ejemplo, elaborar un cancionero. Los maestros incluyen actividades como elegir una canción, leerla, ilustrarla, representarla e incluso editar el cancionero para integrar todas las propuestas de los niños. A través de todas ellas se despliega una gran cantidad de competencias en diferentes niveles progresivos de avance. Es una situación de aprendizaje muy poderosa, sobre todo porque involucra al grupo y trasciende a otros espacios de la escuela y comunidad.

Una de las reflexiones en este sentido es hasta qué punto esa situación posibilitó, por ejemplo, el desarrollo de la competencia lectora en los niños, la expresión oral y escrita, la capacidad creativa para la representación o interpretación del sentido del mensaje y la socialización en el aula, entre otros aspectos que es necesario valorar y tomar en consideración para realizar una evaluación formativa, para detectar los aspectos en los que el niño va evolucionando y aquellos que es necesario mejorar mediante otras activi-

dades complementarias y específicamente diseñadas para ello. Esto no es fácil de desarrollar cuando se tiene un grupo numeroso; sin embargo, sería conveniente intentarlo para conocer la evolución de los alumnos.

Durand y Chouinard (2006), mediante el esquema del cuadro 2, proponen las características de una situación de aprendizaje.

CUADRO 2

Principales características de una situación de aprendizaje

Características	Explicación
1. Es significativa, auténtica y contextualizada.	La situación de aprendizaje propone un problema ligado a la vida de todos los días. Tiene sentido para el alumno. El problema por resolver permite perseguir una intención educativa y suscita la motivación y compromiso del alumno.
2. Es compleja.	La presencia de un desafío por enfrentar o de un objetivo por alcanzar anima al alumno a resolver un problema. Todas las tareas contribuyen a la resolución de ese problema y favorecen la transferencia. El alumno puede encontrar aplicaciones en diferentes contextos.
3. Suscita la movilización de numerosos recursos.	La situación de aprendizaje anima al alumno a movilizar un conjunto de recursos (saberes, saber-hacer y saber-ser), con el fin de aportar una solución al problema planteado. Esos recursos son claramente identificados en la planeación. Además el alumno tiene acceso a diversas situaciones externas, humanas y materiales.
4. Supone una producción que tiene un propósito específico o responde a una necesidad establecida de antemano.	Cada situación de aprendizaje finaliza con una producción única, destinada a un público (alumnos de la clase, alumnos de otras clases, padres, etc.). El alumno utiliza su creatividad para formular respuestas originales. El maestro utiliza muchos criterios para valorar la eficacia y la calidad de la producción. Los criterios de evaluación son conocidos por el alumno.
5. Se realiza de forma colaborativa.	Algunas situaciones de aprendizaje animan a los alumnos a trabajar en equipo o a colaborar entre ellos.
6. Se desarrolla en un tiempo establecido.	El alumno cuenta con el tiempo necesario para realizar las tareas. La duración es variable, algunos periodos, días, semanas, etc.
7. Forma parte de una familia de situaciones de aprendizaje.	Más de una situación de aprendizaje es necesaria para inferir el desarrollo de una competencia. El maestro las planifica asegurando una progresión gradual para la guía y de la dificultad en las tareas propuestas.

Fuente: tomado de Durand y Chouinard (2006: 143).

Una situación de aprendizaje es más elaborada que una actividad; se desarrolla en un corto lapso de tiempo y es de menor amplitud que un proyecto.

En el proceso se afirma que la planeación y la evaluación van de la mano porque posibilitan programar una serie de actividades o tareas con el fin de asegurar el desarrollo individual de cada alumno, lo cual permitirá acercarse paulatinamente a las competencias por desarrollar especificadas en el programa.

El verdadero reto para el maestro es construir tareas que incluyan los diversos niveles de aprendizaje de los alumnos, es decir, no limitarse a tomar en cuenta lo que ya saben, sino incorporar aquellas actividades que van a provocar desafíos (Perrenoud, 1999), sin que los diseños didácticos sean muy estructurados o rígidos, a fin de que los alumnos puedan tomar decisiones y tengan iniciativa para poner a prueba sus ideas y desarrollar creativamente sus producciones.

Esta dificultad para el maestro implica que él establezca las indicaciones de manera clara y abierta para dejar a los alumnos un cierto nivel de libertad sobre el desarrollo de las acciones que realizarán. La planeación consiste en asegurar la coherencia de las situaciones de aprendizaje y de evaluación de manera global para el conjunto de situaciones y de manera específica para cada situación.

De acuerdo con Durand y Chouinard (2006), la planeación de la situación de aprendizaje se hace en forma paralela a la planeación de la evaluación porque de esa manera el maestro tiene identificadas las competencias y los conocimientos que los alumnos deben explorar para resolver el problema planteado, y así elige o diseña las herramientas de evaluación que le servirán para recabar los indicios del aprendizaje.

La planeación es un elemento central que podría permitir al maestro visualizar en qué momentos se pueden hacer las transferencias en el interior de un grado o en un nivel escolar.

Sin embargo, en la presente investigación se observó que la planeación se apreciaba como un formato que hay que llenar y no tiene todavía un sentido auténtico para la valoración del desempeño del alumno; asimismo, que no se aprecia el valor que posee la planeación para que el maestro resignifique su trabajo profesional. Nadie como él sabe qué y cómo aprenden los estudiantes y, sin embargo,

no reconoce en dicha actividad más que un acto protocolario o administrativo. ¿Cómo propiciar que suceda algo más con respecto a la posibilidad de crecimiento y formación profesional del docente en este sentido?

Con respecto a las situaciones de aprendizaje y su potencialidad para la movilización de competencias en los alumnos, la mayoría de actividades analizadas se concentra en las siguientes características:

1. La situación de aprendizaje propone un problema ligado a la vida de todos los días.
2. Algunas veces tiene sentido para el alumno.
3. Presenta un desafío u objetivo que anima al alumno a resolver un problema.
4. Cada situación finaliza con una producción única, destinada a un público, y utiliza algunos criterios para valorar la calidad de la producción.
5. Algunas situaciones de aprendizaje animan a los alumnos a trabajar en equipo o a colaborar entre ellos.

Lo que todavía no se aprecia en las situaciones de aprendizaje es que:

1. La situación de aprendizaje tenga siempre sentido para el alumno y suscite su compromiso.
2. Todas las actividades contribuyan a la solución de la situación de aprendizaje planteada o la resolución del problema para favorecer la transferencia y exista la posibilidad de encontrar aplicaciones en diferentes contextos.
3. Permitan la movilización de mayor conjunto de recursos y éstos sean identificados desde la planeación.
4. El alumno tenga acceso a diversas situaciones externas, humanas y materiales.
5. Se utilice mayor cantidad de criterios para valorar la producción y su calidad.
6. Dichos criterios también sean conocidos por el alumno de antemano.

7. Propicien trabajar en equipo o colaborar entre ellos.
8. Se tenga mayor tiempo y sea suficiente para realizar las tareas inherentes a la situación de aprendizaje planteada y ésta propicie el alcance del propósito imaginado.
9. Se distinga la progresión gradual de las situaciones de aprendizaje y se prevean los apoyos o guías de acuerdo con la dificultad de las tareas propuestas.

Es necesario reiterar que las sesiones de trabajo se llevaron a cabo en escuelas de horario regular en donde el tiempo para efectuar las actividades es menor que en otras escuelas de jornada ampliada. El trabajo con situaciones de aprendizaje para la movilización de competencias requiere mayor tiempo y flexibilidad para que el desempeño del alumnado, incluidos sus distintos ritmos de trabajo, sea respetado y se avance en un clima de confianza y tranquilidad, y que no se sienta presionado, para que pueda ser creativo, libre para pensar y aprender.

Con respecto a las competencias transversales, se debe reconocer que éstas son más difíciles de valorar, debido a que interactúan entre ellas y con otras competencias; sin embargo, se requiere que la situación elegida comprenda muchas actividades interrelacionadas y que sea suficientemente compleja como para favorecer la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias tomando en cuenta las adquisiciones de los alumnos.

Una situación de aprendizaje puede servir para evaluar muchas competencias, y esto es algo que el docente puede determinar a partir de su planeación, sin olvidar los factores que no dependen sólo de él, como son el tiempo disponible, la autonomía de los alumnos u otros que salgan de su alcance.

Para planificar los aprendizajes siguiendo la perspectiva de Durand y Chouinard (2006), se hace indispensable el dominio general de un campo de formación (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.); la selección de una competencia transversal (educación ambiental, para la paz, etc.); apuntar una o dos competencias disciplinares; identificar el conflicto o reto, así como el propósito de aprendizaje, y determinar los recursos por movilizar para cada una

de las competencias apuntadas. Cuestiones nada fáciles de precisar para el maestro de educación primaria, quien no siempre cuenta con una especialidad en alguna disciplina, si bien es cierto que tiene un dominio general sobre los campos de formación. Todo ello aunado a que el trabajo por ejes transversales representa cierta complejidad para abordar los contenidos programáticos que se indican en los bloques y unidades de aprendizaje.

LOS RETOS DEVELADOS

Un reto, para efectos de este capítulo, es un obstáculo a vencer; significa reconocer que existe necesidad de realizar un esfuerzo mayor para el logro de una tarea, y requiere una actitud reflexiva para analizar en qué momento del proceso se encuentra la persona y formular vías de superación. Respecto a los retos con los que se enfrenta el docente para emprender el trabajo planteado por la RIEB y que surgen de la observación, entrevistas y análisis de secuencias didácticas, concluimos que son de tres tipos, como explicamos enseguida.

De orden conceptual

Los dispositivos a través de los cuales los docentes recuperan las nociones sobre competencias han sido más que nada diplomados o lecturas sobre el tema, que si bien han propiciado un acercamiento a los fundamentos del enfoque, no han sido suficientemente interiorizados por los docentes, principalmente porque existen otros referentes conceptuales que son de mayor comprensión para darles uso y ponerlos en práctica en las aulas.

El propio concepto de competencia transita por una serie de representaciones que son en buena medida producto de referentes cercanos, ideas que surgen al tratar de darle sentido a la experiencia para acercarse a una expectativa, en este caso curricular, marcada por los programas que orientan la enseñanza en la educación prima-

ria, sin dejar de advertir los grupos de discusión, de compañeros, y la información que circula en diferentes medios. Los términos mayormente asociados por los maestros a la palabra competencia se aprecian en los siguientes párrafos:

Aquella actividad que encierra conocimientos, habilidades y actitudes... estamos muy acostumbrados a trabajar sólo con conocimientos y poco con actitudes... y también eso implica trabajar con los padres para apoyar a los niños (E3, Ma, 6º, 15, p.3).

Asocio la palabra competencia a la práctica cotidiana, a que el individuo sea capaz de demostrar en el desempeño una capacidad más, ya no tanto en el examen u otras cosas así... antes eran cosas más abstractas... una ventaja es que ahora es más contextualizado, en el mundo real (E4, Ma, 6º, 24, p.1).

Competencia es desarrollar las habilidades que tienen los niños... encontrar los puntos de partida, de referencia de las criaturas... (E2, Ma, 1º, 24, p.1).

La competencia es cómo vas a resolver eso... Habilidad para resolver las cosas, aunque realmente es conocimiento (E1, Ma, 1º, 27, p. 2).

El concepto de competencia aparece asociado con habilidades, capacidades y sólo en un caso con actitudes. Sin embargo, llama la atención la necesidad de recuperar el contexto de desempeño de dichas capacidades o habilidades, así como de encontrar los propios referentes de los alumnos para descubrir las vías o rutas didácticas.

Otro aspecto que considero representa un reto para el docente de educación primaria es la comprensión de la red de familias de saberes que se encuentran en juego en cada bloque de contenidos de manera relacional dentro de las asignaturas y entre campos de formación, en un bloque o unidad y a lo largo de la articulación entre bloques. Porque significa “desmontar” el programa del grado en su totalidad y requiere mayor profundidad y alcance de conocimientos disciplinares, así como capacidad de análisis en varios sentidos para dotarlo de varias dimensiones y escalamiento de las competencias involucradas.

El maestro que advierte la serie de relaciones entre contenidos de diferentes asignaturas y el nivel progresivo de complejidad den-

tro de los bloques de cada grado y entre grados, posee una configuración total de la estructura curricular y al mismo tiempo puede crear sus propias articulaciones entre saberes.

El enfoque basado en competencias representa un reto de conceptualización para el maestro, porque exige de él un tiempo de comprensión global de estructura y al mismo tiempo un trabajo de construcción didáctica que no se limite a la lectura individual de cada aprendizaje esperado, sino que se extienda a la lectura relacional comprensiva de la totalidad en la que se inserta dicho aprendizaje, a fin de buscar medios y recursos apropiados para propiciarlo en los alumnos.

Son saberes que implican habilidades intelectuales específicas para el análisis de los programas y al mismo tiempo el uso de imaginación didáctica para dar sentido a la construcción del aprendizaje.

De construcción didáctica

Los maestros nos permitieron observar sus planeaciones didácticas, sus secuencias y proyectos. En todos ellos se contaba con un punto de origen: la obligatoriedad de presentar dichos documentos a la revisión de la autoridad; sin embargo, en el uso cotidiano esa planeación adquiriría otras formas de realización que fueron muy enriquecedoras en la observación, dado que ahí se podía apreciar si los alumnos se sentían entusiasmados, participativos, y daban muestra de sus aprendizajes.

Puede que el concepto de competencia o el enfoque no estén suficientemente claros; sin embargo, el maestro en el aula pone en juego su experiencia docente para convertir los textos de los programas –sea aprendizajes esperados o criterios de desempeño– en actividades con una secuencia que propicie el aprendizaje. Los nudos del proceso aparecen en las relaciones entre conceptos, en la profundización de estrategias o en las adecuaciones de recursos o materiales.

Se observa que los maestros emplean con soltura la narración oral, la escritura, la representación teatral y los proyectos que implican experimentación, así como algunos aspectos didácticos relacionados con el aprendizaje basado en problemas. Las dificultades se

derivan del tiempo de realización o del corte de una actividad para llevar a cabo otra de manera emergente, como en ocasiones ocurre en la escuela primaria.

Algunos maestros se reúnen y comparten sus estrategias didácticas, aunque éstas puedan tener buenos o malos resultados a su juicio. Asimismo, la evaluación representa un reto más para la propia secuencia de aprendizaje, en buena parte por el uso que a ésta se le ha dado desde los exámenes estandarizados y la rendición de cuentas, en un sentido cuantitativo; si bien el enfoque la indica como evaluación formativa, aquella que permite detectar en qué se requiere mejorar.

De tipo socioafectivo

Finalmente, no podemos ignorar la tensión que ha causado en los maestros de educación primaria el cambio hacia un enfoque por competencias, dado que la forma de convocarlos a la actualización fue muy cercana al ciclo escolar, no paulatina ni participativa, y por eso cada maestro obtuvo información con sus propios medios, y en buena medida se sintió desprotegido, al mismo tiempo que ansioso por no saber cómo tendría que proceder para el siguiente ciclo escolar.

Los procesos de frustración por los que pasa el docente (Díaz-Barriga, 1993) propician desaliento y en algunos casos bloqueos para generar cambios en su tarea, especialmente la didáctica, y encontrar vías para propiciar la mediación entre el saber especializado y los saberes de los alumnos, con medios diversos y complejos.

Es difícil atender al maestro en esta área de su desarrollo profesional, pero es de suma importancia no ignorar que el estado afectivo y emocional (Meirieu, 2002), juega un papel determinante en la forma en que se ejerce la docencia.

Concluimos, desde la óptica de este trabajo, que los retos detectados para el maestro de educación primaria son:

- a) Los referidos a la comprensión del término competencia, en el sentido de desarrollos o procesos, entendido más como logros u objetivos por alcanzar.

- b) El enfoque general y al mismo tiempo enfoques disciplinarios a los que hay que integrar de acuerdo con situaciones didácticas significativas o de gran potencialidad para poner en juego la mayor gama de saberes y recursos cognitivos.
- c) La comprensión de las familias de saberes que se relacionan y forman la red conceptual desde donde se articulan los contenidos de cada asignatura, al mismo tiempo que se requiere jerarquizar los niveles de desempeño.
- d) Creación de actividades que se relacionen y posibiliten el desarrollo de proyectos didácticos.
- e) Dar seguimiento a la progresión gradual del conocimiento en los alumnos, a partir de haber construido las etapas o momentos dentro del proceso de aprendizaje, considerando los diferentes ritmos de aprendizaje del grupo.
- f) Familiarizarse con los programas de todas las asignaturas, así como su dosificación programática en bloques, con el fin de hacer evolucionar la complejidad de las situaciones de aprendizaje en un sentido de inclusión pertinente para manejar los avances y monitorear a los alumnos que requieren mayor ayuda o recursos adicionales para regular su aprendizaje.
- g) Controlar la ansiedad que le provoca conciliar las exigencias de avance en el programa y la evaluación periódica establecida por las instituciones educativas, y al mismo tiempo desarrollar los proyectos y secuencias de aprendizaje planeadas, aun cuando éstas rebasen los tiempos o, por las características de los alumnos, requieran mayor tiempo o recursos.
- h) Prepararse continuamente en los nuevos enfoques o tendencias educativas para incorporarlos de acuerdo con sus propios referentes, es decir, su experiencia obtenida con resultados positivos, que juega un papel importante para el maestro, en el sentido de que le da confianza en lo que está llevando a cabo en el aula.

COMENTARIOS FINALES

La Reforma Integral de la Educación Básica de 2009, como iniciativa y programa curricular, aún no se ha concretado del todo en las aulas de educación primaria. Es sin duda una iniciativa de política educativa que obedece a sugerencias internacionales, en las que cobra predominio el enfoque basado en competencias para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que cursan ese nivel.

La actividad de formación continua de los docentes los ha provisto de algunas herramientas para la aplicación del enfoque basado en competencias, pero éste aún no ha sido totalmente asimilado por los maestros que trabajan en las aulas y escuelas de educación primaria; por supuesto, existe intencionalidad de parte de los docentes por comprender y dar sentido a dicha iniciativa, lo cual se evidencia en las propuestas de situaciones didácticas y proyectos en proceso de construcción en los diversos grados.

Los referentes del maestro son aquellos que le han venido funcionando de acuerdo con su experiencia en el grado escolar que atiende, en función de conciliar los intereses y necesidades del desarrollo infantil, así como las expectativas de los padres, quienes forman parte activa de los procesos educativos.

Los soportes básicos para el maestro residen en la elaboración de secuencias didácticas y el uso de los libros de texto, así como en los recursos sugeridos por el enfoque de las asignaturas, los proyectos incluidos y otros que él va diseñando con apoyo de la gestión en sus respectivas instituciones.

La evaluación de los aprendizajes juega un papel importante, porque se ha convertido en un referente del desempeño del maestro y un punto de comparación para avanzar hacia niveles de mayor complejidad.

Las principales representaciones sobre el significado del enfoque por competencias para el maestro se han orientado hacia los términos de *habilidades* y *capacidades*, en menor medida hacia *actitudes*; son elementos lingüísticos que permiten interpretar una tendencia del ejercicio en la práctica de esta modalidad curricular, al menos en el inicio de su aplicación.

Los retos a los que el docente de educación primaria se enfrenta a partir de la Reforma Integral de Educación Básica, en el nivel de educación primaria y el enfoque basado en competencias, residen, en buena parte, en la formación del maestro y las teorías implícitas que posee sobre el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

El enfoque basado en competencias exige del profesor una sólida formación disciplinaria para encontrar las relaciones significativas entre los contenidos de las diferentes asignaturas, y que haga posible enlazar o globalizar. No resulta sencillo para los maestros encontrar, sin ser especialistas en cada una de las asignaturas, los nodos o núcleos de vinculación, los cuales llegan a verse en ocasiones de un modo superficial que puede trivializar las actividades.

Asimismo, el diseño de situaciones de aprendizaje, que no sólo promuevan habilidades, sino también lleguen a contribuir a la complejidad del conocimiento y su aplicación, es una tarea que requiere mayor trabajo de parte de los profesores, quienes en su mayoría incluyen principios que para ellos son valiosos respecto a la forma en que trabajan los contenidos.

Existe la necesidad de incluir al maestro en las reformas: sólo de esa manera se garantizaría un verdadero cambio en la escuela primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán.
- Bisquerra, R. (2004), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- De Ketele, J. M. (1996), “Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza”, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>>, consultado el 6 de abril, 2012.
- Díaz-Barriga, Á. (1993), *Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, Nueva Imagen.
- _____ (2006), “El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

- _____ (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones en el currículum y el trabajo en el aula”, *Universia*, vol 2, núm. 5, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126/pdf_1>, consultado el 8 de noviembre, 2011.
- Durand, M. y R. Chouinard (2006), *L'Évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montreal, Hurtubise.
- Jodelet, D. (1993), “La representación social, fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 468-494.
- Jonnaert, Ph. (2001), “Competencias y socioconstructivismo, nuevas referencias para los programas de estudios”, documento presentado en la Universidad de Quebec, Montreal, <<http://es.scribd.com/doc/26651648/Jonnaert-Competencias-y-Socioconstructivismo>>, consultado el 13 de marzo, 2011.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Meirieu, Ph. (2002), *Aprender, sí, pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Moscovici, S. (coord.) (1993), *Psicología Social II, pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Perrenoud, Ph. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, París, De Boeck.
- SEP (2009), *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, J. (1999), *Le transfert des apprentissages*, Montreal, Logiques.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.