

# La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria

*María Guadalupe García Casanova\**  
*Elvia Marveya Villalobos Torres\*\**

## RESUMEN

La intención prioritaria de esta investigación fue identificar qué saben los profesores de educación primaria sobre la educación basada en competencias en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) concretada en el Acuerdo 592 y cómo la están aplicando. La investigación es mixta: cuantitativa-cualitativa. Como resultado general, se observó en los profesores la falta de los elementos pedagógicos y didácticos sobre la educación basada en competencias y, por ende, que su quehacer educativo requiere que con antelación se posea un saber consolidado sobre la EBC que posibilite una práctica docente sustentada. No basta la intervención educativa si se carece de una reflexión pedagógica.

**Palabras clave:** Competencias, Educación, Docentes, Enseñanza Básica, Reforma Educativa.

## ABSTRACT

The intention of this research was to identify what they know the elementary school teachers on the competency-based education in the context of the Reform of Basic Education (RIEB) materialized in the Agreement 592, and how they are implementing it. The research is mixed quantitative-qualitative. As a final conclusion, pedagogical and didactic absences were verified in the teachers of education based on competences, and thus their pedagogical work in advance is required to possess a knowledge consolidated on the EBC teaching practice that allows a sustained teaching practice. Educational intervention is not sufficient in the absence of a pedagogical reflection.

**Keywords:** Competences, Education, Dean, Basic Education, Educational Reform.

\* Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del estado de Morelos; mgarciaca-sanova@yahoo.com.mx

\*\* Académica e investigadora de la Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Panamericana; mvillalo@up.edu.mx

## INTRODUCCIÓN

Ante la incorporación de las competencias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria (RIEB) de 2009, hay que plantear nuevos retos para garantizar una formación básica de calidad en el Sistema Educativo Mexicano. Es necesario conocer el saber teórico y experiencial de los profesores de escuelas primarias acerca de la educación basada en competencias (EBC), su valoración del interés o la importancia de su incorporación y qué estrategias –institucionales, didácticas o de acción educativa concreta– se consideran más apropiadas para la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas. Esto, con el fin de delimitar el concepto y de precisar la terminología utilizada, seleccionar un referencial susceptible de ser incluido en la EBC y proponer vías de intervención y criterios metodológicos para incorporar las competencias en la educación básica.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación político-evaluativa con enfoque formativo (Mc-Millan y Schumacher, 2005: 557-578) que reportamos aquí está centrada en lo que muestran y perciben los profesores de la enseñanza primaria; pretende evaluar una práctica educativa desde la mirada de los docentes a través de los siguientes cuestionamientos: ¿qué saben de las competencias?, ¿qué aplican de ellas realmente en su práctica cotidiana?, ¿qué apoyo ofrecen los libros de la etapa experimental? y ¿qué necesidades tienen los maestros? Sustentada en una metodología mixta –cuantitativa-cualitativa–, la investigación se realizó con una muestra de profesores de escuelas primarias, públicas y privadas, que constituye, de manera consistente, un acercamiento al fenómeno de estudio. La selección de los maestros atendió a la posibilidad de acceder a las escuelas y a su disponibilidad de participar. Los nombres se omiten para cumplir con el requisito de anonimato solicitado por ellos.



Cualitativamente, esta muestra representa a la población al incluir siete escuelas de seis de las 16 delegaciones del Distrito Federal y 58 del total de 94 profesores, como se muestra a continuación.

**CUADRO 1. Sección 1**  
**Características de la muestra**

<i>Núm.</i>	<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Tipo de escuela</i>	<i>Núm. total de docentes</i>	<i>Núm. de docentes incluidos en la muestra</i>	<i>Delegación</i>
1	Escuela Primaria Candor Guajardo	Pública	12	10	Álvaro Obregón
2	Escuela Primaria Fray Antonio Marzil de Jesús	Pública	12	7	Coyoacán
3	Escuela Pública Independencia	Pública	12	8	Benito Juárez
4	Escuela Primaria Atlapulco	Privada	6	6	Xochimilco
5	Centro Escolar Cedros	Privada	29	7	Álvaro Obregón
6	Centro Escolar Yaocalli	Privada	8	7	Tlalpan
7	Colegio Civilización	Privada	15	13	Miguel Hidalgo
Total			94	58	

La recolección de la información se hizo mediante un cuestionario abierto que incluía dos secciones. La primera representa una parte cuantitativa, con datos que nos permitieron caracterizar la muestra. La segunda, que constituye la parte cualitativa, consta de 29 preguntas abiertas que posibilitaron la extensión necesaria de sus respuestas; las preguntas de esta última fueron diseñadas para obtener información que determinara, además de la posesión de conocimientos sobre las competencias, cómo valoran la importancia didáctica de la instrumentación de las competencias y las vías preferentes de intervención educativa. El diseño respondió al conjunto de categorías e indicadores que pretendíamos analizar, los cuales presentamos a continuación.



**CUADRO 2. Sección 2**  
**Categorías de análisis**

<i>Posesión de saberes docentes en torno a la EBC</i>	<i>Aplicación de habilidades docentes en la EBC</i>	<i>Actitud de los maestros hacia la EBC</i>	<i>Utilidad de los materiales educativos de la EBC</i>	<i>Necesidades detectadas en los maestros para la EBC</i>
<i>Indicadores de las categorías</i>				
Contenidos declarativos	Planeación	Aceptación al cambio	Acerca del libro del alumno	En los profesores en general
Contenidos procedimentales	Acción	Crítica sustentada	Acerca del libro del profesor	En sí mismo
	Evaluación	Opinión propositiva		

## **ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA SECCIÓN 1.**

### **CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN**

De acuerdo con la primera sección del cuestionario, el grupo de participantes presenta las siguientes características:<sup>1</sup> tres poseen maestría, dos cursaron alguna especialización, 32 obtuvieron la licenciatura en educación básica, 17 son profesores de educación primaria o normalistas; 14 son hombres y 26, mujeres. La totalidad de la muestra presenta una experiencia docente promedio de entre siete y 23 años.

## **RESULTADOS. ANÁLISIS CUALITATIVO**

### **DE LA SECCIÓN 2. EVALUACIÓN DE LA EBC**

Es importante mencionar que lo reportado en esta comunicación constituye una breve síntesis de los resultados, que fueron amplios y esclarecedores; sin embargo, debido a la restricción del espacio solo mencionaremos, sintéticamente, lo más significativo. El análisis de los resultados de ambas secciones se establece de acuerdo con los dos tipos de escuelas (pública y privada), con el propósito de determinar algunas diferencias. Se describen las referencias de las respuestas mediante un código que indica, ini-

<sup>1</sup> No coincide la sumatoria de las características debido a que algunos profesores no contestaron ciertos indicadores.

cialmente, el número de participante, por ejemplo, "P1", el tipo y número de escuela, "PUB1" y, finalmente, el cuestionamiento al que se hace alusión, "C10".

### **Categoría 1. "Posesión de saberes docentes en torno a la EBC"**

Los profesores de escuelas públicas y privadas conocen, en su mayoría, qué organismos internacionales determinan las competencias a desarrollar. Esencialmente, refieren a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pero confunden documentos con acuerdos. Una tercera parte señala a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el organismo que emite las políticas públicas en educación. Los maestros de primaria del sector público y privado conocen solo lo básico acerca de la RIEB. En general, mencionan que es una reforma centrada en competencias, con las palabras "Enfoque sobre competencias para la vida" (P36-PRIV5-C2). También están conscientes de que la Reforma busca lograr una articulación de la educación básica, que se trabaje por proyectos con base en la transversalidad: "Trabajar por proyectos, articulación de la educación básica, manejo de transversalidad" (P19-PUB3-C2), "Manejo de transversalidad en los contenidos" (P28-PRIV4-C2), "Se articula con el plan y los programas de preescolar y secundaria" (P1-PUB1-C2).

Más de la mitad de los profesores sabe que los pilares de la educación propuestos por la UNESCO forman parte importante de la RIEB: "Aprender a aprender, aprender a saber, aprender a vivir juntos" (P46-PRIV7-C2). Casi todos definen la competencia como un aprendizaje integral, además de confundirla al considerarla como "Conjunto" de conocimientos, actitudes y habilidades: "Es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias y principios que se ponen en juego para resolver un problema" (P32-PRIV5-C3). También fue común que la mayoría utilice el concepto como sinónimo de habilidad: "Es el desarrollo de habilidades y destrezas que debe tener el ser humano para aprender a ser y desenvolverse en su vida cotidiana de forma eficaz" (P31-PRIV4-C3).



En cuanto a las características de las competencias, la cuarta parte de los docentes asegura que estas deben promover el aprendizaje permanente, ser contextuales, multifuncionales, aplicables, integradoras y medibles, además de tomar en cuenta la realidad del alumno para crear situaciones de aprendizaje: “Promueve el aprendizaje permanente” (P29-PRIV4-C5), “Su contenido debe ser transferible” (P33-PRIV5-C5), “Deben ser adecuadas al desarrollo físico y mental del niño, ser flexibles para responder a diferentes necesidades y objetivos” (P51-PRIV7-C5). Mayoritariamente, opinan que las competencias “se desarrollan, y el profesor funge como facilitador en la optimización de ese desarrollo” (P45-PRIV6-C4). Sin embargo, una minoría considera que estas se enseñan o “se adquieren durante el transcurso de vida de una persona de acuerdo a las necesidades que presentan” (P2-PUB1-C4).

En cuanto a las diferencias entre la enseñanza tradicional y la basada en competencias, los profesores opinan que, en la primera, el alumno es un mero receptor y no un constructor como lo es en la EBC: “En el enfoque tradicional el maestro transmite información y el alumno de forma pasiva recibe la información” (P41-PRIV6-C6); en ese mismo papel de receptor, el estudiante está obligado a escuchar y “se recurre principalmente a la memorización, repetición con modelos ya establecidos” (P17-PUB2-C6). La mayoría de los maestros considera que el tipo de contenido que se privilegia con la RIEB es el declarativo, con las palabras: “los contenidos de disciplina” (P4-PUB1-C8), aunque explicar las diferentes aristas de esta confusión nos llevaría a desarrollar otra investigación.

Al preguntarles, específicamente, sobre el papel del alumno en la EBC, los profesores opinan que es “el de constructor de sus conocimientos según sus necesidades” (P8-PUB1-C17) y que, por tanto, debe manifestar una “participación activa para construir su propio conocimiento” (P9-PUB1-C17), y “es protagónico en el proceso educativo y el principal responsable de construir conocimientos” (P21-PUB3-C17). Por otro lado, al cuestionarles sobre el papel del docente en la EBC, aseguran que es quien debe “orientar y movilizar el conocimiento” (P26-PRIV4-C18), pero nunca mencionan que también debe propiciar la movilización de los contenidos actitudinales y procedimentales. Consideran que el profesor es el “encargado de buscar estrategias” (P5-PUB3-C18), y un “guía,



mediador, facilitador, conductor, que apoya” (P5-PRIV3-C18). También se les preguntó sobre las competencias que debe poseer un maestro de la EBC, a lo que curiosamente respondieron con las mismas descritas en la respuesta anterior.

## **Categoría 2. “Aplicación de las habilidades docentes”**

De acuerdo con lo reportado por la mayoría de los profesores de las escuelas públicas, la “planeación” está determinada, predominantemente, por su apego al plan, los programas, el libro de texto y el bloque correspondiente, mientras que algunos consideraron otros criterios: “de acuerdo a las características de los alumnos y necesidades” (P1-PUB1-C10), “dependiendo de las necesidades del grupo” (P13-PUB2-C10). Solo uno de ellos tomó en cuenta ambos aspectos: “fijándose en el programa de estudio. Partiendo de los conocimientos previos” (P11-PUB2-C10). Por su parte, los profesores de las escuelas privadas presentaron una tendencia a considerar el libro de texto como guía de la planeación; uno solo respondió: “los dosifico y que estén basados en el número real de las semanas de clase de acuerdo al plan de estudio, 1994, ya que el 2o. aún ni entra en la reforma y lo he adaptado poco a poco y tomo en cuenta la transversalidad” (P28-PRIV4-C10). Es interesante observar que este profesor, tácitamente, explica que no ha aplicado la reforma.

Con respecto a la importancia porcentual de los tipos de contenido, la mayoría de los maestros de escuelas públicas mostró desconocerlos —declarativos, procedimentales y actitudinales— (Castillo y Cabrerizo, 2003: 64-75), debido a que sus respuestas hicieron referencia a las asignaturas. Los profesores de escuelas privadas presentaron una tendencia muy parecida puesto que, de los 33 participantes, solo cuatro hicieron referencia a los tipos de contenidos, aunque denominándolos de manera diferente: “Conceptuales 50%, formativa 25%, habilidades 25%” (P40-PRIV6-C9), “Conceptuales 30%, actitudinales 40%, procedimentales 30%” (P5-PRIV6-C9). Como observamos, la ponderación presenta variantes que tienen que ver con la importancia que denota la EBC por los contenidos actitudinales. Vale la pena mencionar que, de los 33 profesores de las escuelas privadas, seis la dejaron sin con-



testar y siete respondieron un número porcentual sin asignarlo a ningún tipo de contenido, lo que demuestra su desconocimiento.

El indicador “Acción” exploró las competencias y las estrategias didácticas que los participantes admiten desarrollar, efectivamente, en sus alumnos. La mayoría de los docentes de las escuelas públicas evocó las competencias para la vida (Plan de Estudios de la Educación Primaria, 2009) o genéricamente las que expresan los pilares de la educación (Delors *et al.*, 1997: 89-103) que constituyen parte de las competencias básicas<sup>2</sup> y de las competencias genéricas.<sup>3</sup> Así las cosas, a nuestro juicio, las competencias disciplinares<sup>4</sup> no están siendo consideradas. Esta situación puede explicarse a partir de los cursos de inducción a las competencias, que son una muestra de lo que más impacta en los profesores. La situación se mantuvo igual a lo que refirieron los docentes de escuelas privadas. El cuestionamiento “Mencione tres estrategias didácticas para desarrollar las competencias...”, que implicaría idealmente el diseño de secuencias didácticas para la construcción del conocimiento, denotó resultados interesantes. Aunque tres de los 25 profesores de las escuelas públicas la dejaron sin contestar, la mayoría de los restantes se enfocó en la participación respetuosa y de libre expresión en parejas o grupales, a través de dinámicas lúdicas, en las cuales privilegiaron la asignatura de español, la relación con la comunidad y el uso de las herramientas tecnológicas. Solo uno de ellos expresó “conocer los conocimientos previos de los alumnos, cuestionar para obtener una respuesta, uso de la investigación, la puesta en práctica de sus conocimientos (mediante ejercicios)” (P19-PUB3-C11). La gran mayoría de las respuestas de los maestros de las escuelas privadas, igualmente, especificó técnicas de participación grupal como lluvia de ideas, debates y exposiciones de los alumnos. A diferencia de los profesores de las escuelas públicas, dos de ellos incluyeron la autoevaluación del alumno y la coevaluación como parte de la secuencia didáctica. Esta incorporación resulta significativa, puesto que esperaríamos

<sup>2</sup> Las destrezas necesarias para que cualquier persona pueda realizar un trabajo.

<sup>3</sup> Son los desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva, por ejemplo, la habilidad para analizar e interpretar información, organizar el propio trabajo y el de los demás, investigar, planear, trabajar en equipo.

<sup>4</sup> Las que se refieren a los saberes y los procedimientos técnicos vinculados a una función productiva concreta, consideradas como parte de la formación de las competencias específicas.





que la mayoría la considerara parte de las estrategias didácticas. Es interesante notar que la exposición quedó desterrada de las estrategias docentes, soslayando que no todo el conocimiento se puede descubrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El indicador “Evaluación” aportó datos relevantes, cuyo análisis mostró que casi la totalidad de los profesores de ambos tipos de escuela presenta el error clásico de concebir la calificación “cuantitativa”, resultado de un examen de conocimientos, como característica de la enseñanza “tradicional”. Lo anterior denota que los “exámenes de aprovechamiento” no son considerados como parte de la evaluación de las competencias. Esta inferencia nos fue confirmada debido a que solo uno de los maestros se aproximó a la explicitación de los tres tipos de contenidos al responder: “Evalúo cognoscitivamente (resolución de conflictos), afectivamente (participación), habilidades (evidencias)” (P13-PUB2-C14).

Con respecto a la autoevaluación del alumno, 56 de los 58 participantes (de ambos tipos de escuela) la consideraron significativa tanto para el alumno como para el profesor. Sin embargo, no fue parte de los instrumentos que emplean con ellos. Solo dos de los docentes manifestaron sus dudas, al evaluarla como “positiva, aunque la mayoría de los alumnos no realiza una verdadera autoevaluación” (P15 y 16-PUB2-C16). Este comentario nos remite a la autoevaluación que se encuentra en el libro de texto. Asimismo, aunque los maestros incluyeron diversos tipos de evaluación como las rúbricas, las participaciones en proyectos, investigaciones, construcción de mapas mentales, etc., solo cerca de un tercio consideró que los “exámenes escritos” forman parte de la evaluación de competencias, lo que implicaría una incongruencia debido a que los alumnos no están preparados para los exámenes tipo ENLACE.



### **Categoría 3. “Actitud de los maestros hacia la EBC”**

A diferencia de los indicadores de las demás categorías, que se diseñaron previamente a la recopilación de los datos, los de esta se determinaron en función de las respuestas. Primero se observó que de los 58 participantes, 13 (cinco de escuelas públicas y ocho de privadas) no quisieron responder al cuestionamiento: “¿Está usted de acuerdo con la EBC?, ¿por qué?”. No obstante, la mayoría de los

maestros de escuelas públicas está de acuerdo con la RIEB, argumentando que se formarán mejores personas, que respondan a las situaciones que les presente la vida, pues esta forma alumnos reflexivos, evita la enseñanza memorística, busca diferentes maneras de aprendizaje y permite integrarse a las exigencias de un mundo globalizado. Por otro lado, la “Crítica sustentada” es representada por cuatro de los profesores que no están de acuerdo o solo lo están parcialmente, debido a que, “pues de manera general he sabido que sirven para reforzar el modelo para crear mano de obra barata” (P9-PUB1-C26), o “desafortunadamente a los profesores nos hace falta preparación” (P16-PUB2-C26), o bien porque “yo que creo que, antes de poner en práctica una reforma, primero deberían darnos buenas capacitaciones para desempeñar correctamente nuestra labor” (P25-PUB3-C26). Con respecto a los profesores de las escuelas privadas, aunque presentaron ocho omisiones, la mayoría está completamente de acuerdo, aduciendo las mismas razones que los de las escuelas públicas. Solo uno de los participantes manifestó su desacuerdo: “no, porque, desafortunadamente, cuando el alumno pasa a cierto nivel lo evalúan diferente” (P53-PRIV7-C26), lo que implica que su discrepancia está en función de que en los niveles subsecuentes no se ha establecido la reforma. Consideramos que es muy importante notar que, aunque es una minoría la que disiente, ofrece argumentos que implican la necesidad de una actividad heurística posterior.

En cuanto a la “Opinión propositiva”, tanto los que están en favor como los que se manifiestan en contra, de escuelas públicas y privadas, plantean la necesidad de una formación sólida y clara a través de cursos de formación sobre competencias previos a la necesidad de aplicarla en la práctica docente. De esta manera, las sugerencias refuerzan la necesidad de formación sobre las competencias por medio de cursos de actualización: “que haya cursos con actividades funcionales en la práctica docente” (P15-PUB2-C28), “pues no nos hacen llegar información ni los materiales y los cursos necesitan de capacitadores adecuados en tiempo y forma” (P27-PRIV4-C28). Reflexionan también sobre la utilización del tiempo, ya que “necesito mucho tiempo para desarrollar esas capacidades básicas en mis alumnos” (P14-PUB2-C28), y también llaman a cuestionar las competencias con argumentos como: “que se adapte a la idea de México, que no solo se acepten



las recomendaciones de un organismo internacional, sino que sí vean las necesidades de nuestro país. Deberíamos seguir programas actualizados y no los que dieron resultado en Europa hace 20 años” (P37-PRIV5-C28).

#### **Categoría 4. “Utilidad de los materiales educativos de la EBC”**

El indicador “Acerca del libro del alumno” intentaba saber la opinión sobre el libro de texto; sin embargo, cerca de la mitad de los profesores, tanto de escuelas públicas como privadas, no lo conocía. A pesar de ello, el resto aportó información que conviene analizar;<sup>5</sup> por ejemplo, ante el cuestionamiento sobre si el libro desempeña el papel que le corresponde, fue significativo lo siguiente: “Sí, pero todo depende de la asignatura, son muy áridos los de matemáticas, porque dan por hecho que el niño sabe” (P13-PUB2-C22), respuesta complementada así: “no se desarrollan las competencias con el proceso empleado, se necesita la explicación tradicional para acceder a ellas” (P6-PUB1-C22). Los argumentos empleados por los profesores dan cuenta de un elemento sustancial que convendría cuidar: ante la exigencia de la construcción del conocimiento por el alumno, el libro puede terminar como cuaderno de actividades y no cumplir su función sustancial como libro de texto (Parcerisa, 2007: 82; Stevenson, 2004: 28-38), el cual requeriría cierta explicación formativa seguida de actividades o a la inversa, y no solo actividades. El indicador “Acerca del libro del maestro” no proporcionó información debido a que la mayoría de los maestros de las escuelas participantes no lo conoce.



#### **Categoría 5. “Necesidades detectadas en los maestros para la EBC”**

Dentro de las necesidades de los profesores con respecto a una EBC, en general, cabe destacar su necesidad afectiva, ya que estos se encuentran presionados por el proceso de cambio que están vi-

---

<sup>5</sup> En el caso de matemáticas, solo se piloteó un cuaderno de actividades, debido a que todavía no estaba listo el libro de texto.

viendo, y presentan temor ante él, pues están angustiados por no conocer sobre competencias. Aseguran que: “es difícil romper paradigmas, pues el cambio produce miedo” (P29-PRIV4-C26), más aún si no existe un verdadero compromiso. En resumen, los profesores muestran estar algo disgustados por el cambio y la incertidumbre: “molestos, porque no ha habido alguien que explique el funcionamiento de la EBC” (P13-PUB2-C26), pero nunca mencionan el conflicto cognitivo al que están invitados a participar y los beneficios que este les puede traer al intentar resolverlo por sí solos. Con respecto a las competencias docentes que posee personalmente cada profesor, solo uno logró contestar la pregunta de manera correcta, es decir, asegura que él tiene competencia comunicativa, empática y lógica (P1-PRIV2-C19). Los demás identifican “tareas o funciones” que deben realizar y las confunden con competencias, poniéndolas también como objetivos educativos: “mediación, uso de las TIC, procesamiento de la información, dar *coaching*” (P9-PUB1-C20).

Respecto a las necesidades de los maestros de educación básica frente a la EBC, la gran mayoría refiere que debe seguir en constante actualización y capacitación, “estar a la vanguardia con la didáctica” (P45-PRIV6-C28). También opinan que “se requieren más materiales e instrumentos didácticos” (P44-PRIV6-C28) y un “manejo de estrategias de motivación” (P42-PRIV6-C28); esto resulta de vital importancia, pues mostrar una buena actitud ante el aprendizaje es básico para que este se dé de manera óptima. Los maestros han sufrido las exigencias que requiere la EBC para su planeación y realización. Por un lado, han debido actualizarse y capacitarse, lo que implica tiempo y esfuerzo: “tomar más cursos de actualización” (P26-PRIV4-C27), “mayor capacitación” (P39-PRIV6-C27) y “estar a la vanguardia” (P42-PRIV6-C27). Pero, por otro lado, les ha exigido abrir su mente, romper paradigmas y, por tanto, cambiar su modo de impartir clase y su actitud ante ella: “cambiar de mentalidad” (P29-PRIV4-C27), “abrirme a esta nueva experiencia” (P57-PRIV7-C27), “cambiar de actitud frente al grupo” (P14-PUB2-C27) y “cambio en la forma de dar clase” (P52-PRIV7-C27).



## CONCLUSIONES

Los profesores de primaria mostraron que necesitan poseer conocimiento más puntual sobre la tarea que desarrollan los organismos internacionales al “recomendar” las directrices que requieren seguir los sistemas educativos en el mundo. Los docentes de la muestra conocen los conceptos básicos que están implicados en la RIEB de 2009, aunque los tienen desvinculados, fragmentados y carecen del conocimiento que les exige el diseño de estrategias. Es innegable que un maestro de primaria que se muestra incapaz de conceptualizar lo que es una competencia, no podrá llevarla a la práctica. Si bien los informantes han asimilado los conceptos fundamentales del discurso oficial de la educación basada en competencias, aún no saben extrapolar los elementos didácticos a tomar en cuenta para el diseño estratégico de la acción educativa concreta en el aula. A pesar de la aceptación que muestran a los cambios que implica la RIEB, se encuentran frustrados porque no es clara la forma de llevar los procedimientos a su práctica, debido a que fueron explicados de manera general y sin vincularlos con ella, sin ubicar las diferencias en torno al nivel educativo ni con respecto a asignaturas específicas, o cuando menos a grupos de disciplinas. Solo la mitad de los profesores conoce los materiales, de modo que su valoración tiene sesgos de opinión infundada. Además, no se asumen como el estratega protagonista de su propio quehacer educativo, sino que dependen de terceros, como los planes, los programas, los materiales educativos; entre ellos, siguen predominantemente las secuencias didácticas explicitadas en el libro –aunque se refieran a los libros antes de la Reforma–. Los profesores demandan talleres para “aprender a hacer”, más que cursos teóricos, en los cuales se instruye sobre el discurso oficial con un lenguaje inoperable para la práctica.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo**, S y J. Cabrerizo. *Evaluación educativa y promoción escolar*, Madrid, Pearson Educación, 2003.
- Cazares** Aponte, L. *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde el preescolar hasta el posgrado*, México, Trillas, 2007.
- Delors**, J. et al. *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1997 (Educación y Cultura para el Nuevo Milenio).
- Mcmillan**, J. y S. Schumacher. *Investigación educativa*, Madrid, Pearson Educación, 2005.
- Monereo**, C. (coord.) et al. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México, Graó, 2009 (Serie Didáctica. Diseño y Desarrollo Curricular, núm. 112).
- Parcerisa**, A. *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona, Graó, 2007 (Biblioteca del Aula, 105).
- Perrenoud**, P. *Construir competencias desde la escuela*. Trad. de Marcela Lorca, México, J. C. Sáez, 2010.
- Perrenoud**, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2005 (Biblioteca del Aula, 196).
- Rychen**, D. S. y L. Hersh. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE, 2004 (Sección de Obras de Educación y Pedagogía).
- Stevenson**, A. *Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú/CISE, 2004 (Serie: Cuadernos de Educación).
- Torres**, J. A. y G. Vargas. *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México, Torres Asociados, 2010.
- Tovar**, R. y G. Serna. *332 estrategias para educar por competencias. Cómo aplicar las competencias en el aula de bachillerato*, México, Trillas, 2010.
- Zabala** A. y L. Arnau. *11 ideas clave ¿Cómo aprender y enseñar competencias?*, Barcelona, Graó, 2008 (Colofón).

