

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS EN LA RIEB 2009. LA MIRADA DE LAS DIRECTORAS ESCOLARES

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

RESUMEN: En 2009 inició la Reforma de Educación Primaria (RIEB), organizada mediante el enfoque por competencias. Esta reforma contempló que, la planeación didáctica era una tarea que el maestro debería diseñar acorde a los intereses de los alumnos y su vínculo con el desarrollo de competencias. Tal situación generó angustia en los docentes, dado que consideraban que carecían de los conocimientos para desarrollar una planeación con este enfoque. Esto, llevó que demandaran acompañamiento de parte de sus directoras escolares. Así, se emprendió una investigación con el propósito de conocer las acciones que

instrumentaron los directores para que los maestros elaboraran la planeación didáctica de acuerdo con la RIEB. Se eligió una metodología cualitativa y se realizaron ocho entrevistas a directoras en dos ciudades: Chihuahua y Distrito Federal. Los resultados se organizaron en tres categorías analíticas: 1) La planeación didáctica: el ayer y el ahora; 2) Los retos de la planeación didáctica en la RIEB y; 3) Conocimiento, trabajo colegiado y seguimiento: dispositivos de apoyo.

PALABRAS CLAVE: reforma curricular, didáctica, educación básica, educación basada en competencias, directoras.

Introducción

En agosto de 2009 inició la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria (rieb 2009). Entre sus características destacó la adopción del enfoque por competencias, lo que ocasionó una reestructuración curricular en el plan de estudios, los programas de asignaturas y los libros de texto. Tanto el plan de estudios y los programas de asignaturas tenían dos particularidades, la primera es que presentaron una visión muy general sobre la noción de competencias y no se exponía de manera profunda la operación del enfoque (por ejemplo el diseño de situaciones de aprendizaje). La segunda es que los programas de asignatura tenían una organización mixta con el enfoque por competencias y el enfoque constructivista (Cuevas, 2011).

La RIEB 2009, al asumir el enfoque pedagógico por competencias, contempló que la planeación didáctica era una tarea que el maestro necesitaba diseñar a partir de los intereses de sus alumnos y su vínculo con el desarrollo de competencias, por lo cual no se ofrecieron materiales de apoyo. Es necesario señalar que la reforma curricular de 1992 dotó a los docentes de una serie de materiales (*Libro del Maestro, Avance Programático, Fichero de Actividades*) que les permitía elaborar una planeación didáctica indicativa y precisa. Los maestros, al intentar diseñar una planeación didáctica por competencias con sólo los programas de asignaturas y al no contar con materiales de apoyo, se enfrentaron a una situación tensa. Por un lado, necesitaban planear por competencias y, por otro, consideraban que carecían de los conocimientos para desarrollar este trabajo.

Esta sensación de incertidumbre, llevó a los maestros a demandar acompañamiento de parte de los directores escolares, lo que colocó a estos actores como el principal apoyo de los maestros en la elaboración de su planeación didáctica. Así, se emprendió una investigación cuyo propósito fue conocer las estrategias pedagógicas que los directores escolares generaron para que los docentes realizaran su planeación didáctica con el enfoque de la reforma 2009.

La planeación didáctica por competencias

Una competencia se constituye por conocimientos (saber), habilidades (saber-hacer) y la puesta en marcha de los dos elementos antes mencionados en la resolución de una situación de la vida cotidiana (Scallon, 2004). Se puede decir que las competencias implican que el alumno utilice una serie de recursos cognitivos para la solución de un problema particular. Por eso la noción de situaciones de aprendizaje tiene un lugar preponderante. De acuerdo con Durand y Chouinard (2006) estas situaciones son elaboradas por los maestros o bien por un grupo de maestros, se componen de una serie de actividades que, se supone, permiten el desarrollo de competencias en el transcurso de un periodo (por ejemplo un bloque de estudio). Por su parte el maestro va adaptando las situaciones de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos, además de ofrecerles apoyo y orientación.

El maestro requiere de planificar actividades diversas que el alumno realizará para desarrollar competencias. Por eso, la planeación didáctica bajo el enfoque por competencias demanda una elaboración flexible, en donde se tenga la posibilidad de

improvisar de acuerdo al cauce que tome el desarrollo de situaciones didácticas con los alumnos (Perrenoud, 2010). En consecuencia, la planeación didáctica por competencias tiene que ser de carácter orientativo, para que el maestro pueda realizar ajustes de acuerdo con los intereses del grupo. Zavala y Arnau (2007) recomiendan para la elaboración de la planeación didáctica por competencias un enfoque globalizador, donde a partir de la situación de aprendizaje se incorporen los contenidos de actividades disciplinares según la lógica de cada asignatura.

Sin embargo, a ojos del maestro esto puede resultar paradójico, ya que los orígenes de la planeación didáctica provienen de la enseñanza programada (Díaz Barriga, 1997). A pesar de que diferentes propuestas pedagógicas han realizado críticas y señalado alternativas a este tipo de planeación en muchos maestros continúa anclado el modelo de planeación didáctica por objetivos.

La planeación didáctica es una herramienta que le permite al maestro tener una visión clara y congruente entre los propósitos del curso, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la evaluación. Pero para muchos docentes es difícil comprender este sentido, porque la planeación ha sido un recurso para controlar su trabajo. Sin duda la planeación didáctica en general y la planeación por competencias, en particular, representan un reto a los maestros, porque su elaboración requiere de conocimientos, experiencias, contacto con el contexto de los alumnos y, sobre todo, la práctica en el diseño situaciones de aprendizaje.

Los directores escolares y reforma educativa

En educación primaria el director escolar es una figura central que tiene la función de promover y gestionar diferentes recursos (financieros, humanos, políticos), con el propósito de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Con la llegada de una reforma educativa los directores tienen que mediar entre lo que demanda el plan y los programas de estudio nuevos y el contexto en el que está inserto el docente para realizar su práctica escolar (Zorrilla y Pérez, 2006). Por eso se establecen vínculos de orden académico para ofrecer apoyo al trabajo docente, por ejemplo brindar asesorías, proporcionar bibliografía, mejorar la planeación didáctica del docente, adaptar los programas de asignatura al contexto de su escuela, y sobre todo proporcionar acompañamiento para mejorar la práctica docente.

Para los directores el trabajo con los maestros es cotidiano, pero con una reforma la relación director-docente se convierte en primordial, ya que es la vía por la cual se instrumentan las políticas y programas educativos, de suerte que en cualquier reforma cobran relevancia las estrategias pedagógicas que aplica el director con los docentes. Se entiende por estrategia pedagógica, en este caso, al conjunto organizado de actividades que el director desarrolla con base en el contexto escolar con el objetivo de mejorar la práctica docente. Estas estrategias se caracterizan por apoyar al maestro para que tome decisiones y genere alternativas pertinentes a su práctica. Estas estrategias tienen el sello personal del director, porque se configuran por la experiencia docente, la formación y trayectoria institucional del director.

Consideraciones metodológicas

Esta investigación se apega al enfoque cualitativo, dado que permite una aproximación a las maneras de actuar y de pensar de los sujetos (Jodelet, 2003). El procedimiento metodológico del estudio se conformó por tres fases. La primera contempló el diseño de una entrevista semiestructurada, para disponer de una serie de preguntas guía, pero dando lugar a que los directores expresaran sus opiniones, percepciones y formas de actuar sobre la RIEB 2009.

La segunda fase se procedió a la selección de informantes. Se evitó el acercamiento con los directores escolares mediante alguna autoridad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se consideró que ingresar al campo de esta forma podía trastocar el contenido de la entrevista. Los únicos criterios fueron ser directores de escuela primaria y que tuvieran interés de ser entrevistados. Se realizaron ocho entrevistas en dos ciudades: Chihuahua y Distrito Federal. La tercera fase, consistió en el análisis de las entrevistas y redacción de los resultados. El proceso de interpretación se sustentó en la metodología de análisis de Taylor y Bogdan (1987).

La mirada de los directores a la planeación didáctica en la RIEB

Un aspecto que debe resaltarse es que quienes accedieron a otorgar la entrevista fueron mujeres. De la ciudad de Chihuahua se entrevistó a tres directoras y en el Distrito Federal a cinco. Todas, además de tener la formación de normal básica, contaban con títulos universitarios en psicología, educación y administración. Dos directoras de Chihuahua

tenían el grado de maestría en gestión educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia docente frente a grupo de las directivas era considerable, la cual osciló entre los siete y 22 años. Esto presupone que las directivas contaban con un conocimiento y dominio amplio de la función directiva, además de una formación especializada en el ramo de la psicología y la gestión educativa, con una trayectoria docente sólida (ver cuadro 1).

En el análisis de las entrevistas se encontró, que para las directoras uno de los aspectos de la RIEB 2009 que pone en tensión al maestro es la planeación didáctica, a partir de los testimonios, se constituyeron tres categorías analíticas de este aspecto:

1) *La planeación didáctica, el ayer y el ahora*. Las entrevistadas manifestaron que, independientemente de la reforma que esté vigente, la planeación didáctica es esencial para la actividad docente, ya que al maestro le permite programar las estrategias de aprendizaje vinculadas al cumplimiento de los propósitos y contenidos del curso escolar. No obstante, en la educación primaria ha significado un mecanismo de control por parte de los directores para verificar que el maestro atienda de manera puntual los contenidos trazados en el plan y los programas de asignaturas. En el siguiente testimonio una entrevistada aclara: “A veces rendíamos más el informe de trabajo que de planeación” (DFD05). Más que proyectar acciones futuras para el trabajo docente con los alumnos, la planeación didáctica anteriormente tenía un sentido de reporte final de las actividades escolares.

Las directivas marcan una escisión entre la planeación didáctica anterior a la RIEB 2009, una directora señala: “El trabajo por competencias, implica obviamente una planeación previa que antes no se realizaba (DFD02)”. Con la reforma actual, particularmente con el enfoque por competencias, se requiere la preparación por anticipado de los aprendizajes esperados, las estrategias de aprendizaje y de evaluación, es decir, se necesita una planeación didáctica acorde al grupo.

Las entrevistadas reconocen que con la reforma por competencias al maestro le toma mucho más tiempo elaborar la planeación didáctica, además del trabajo con el grupo. En consecuencia, demanda que las directoras brinden un apoyo pedagógico-curricular para dar seguimiento a la planeación didáctica del docente a fin de conocer qué y cómo la desarrolla.

2) *Retos de la planeación didáctica en la RIEB.* Las directoras manifestaron que, la planeación didáctica por competencias representa un desafío a los docentes. Esto, se debe a dos factores: por un lado, como se ha revisado, la planeación didáctica por competencias demanda al maestro flexibilidad, improvisación, articulación entre las diferentes asignaturas, por lo que éste necesita dedicar mayor tiempo y tener un dominio tanto del enfoque por competencias como del programa de cada asignatura; por otro, los maestros cuentan con pocos materiales de apoyo para desarrollar la planeación didáctica por competencias.

Según las entrevistadas la planeación didáctica que demanda el nuevo plan de estudios es difícil para los maestros por diferentes factores: la transversalidad y la aplicación del enfoque por competencias. Sobre la planeación transversal el siguiente testimonio es ilustrativo: “Lograr una planeación didáctica transversal, sin segmentar las asignaturas, es algo que se le ha dificultado mucho al maestro” (CHD03). Otro de los aspectos que dificultan al maestro es la vinculación entre el enfoque por competencias y la aplicación de éste en situaciones concretas de la enseñanza: “Los maestros pedían lo práctico. Compaginar al mismo tiempo el enfoque por competencias y con su práctica docente” (CHD03). De tal suerte que el maestro espera aplicar un nuevo enfoque pero cumpliendo con tareas rígidas, como la planeación inamovible.

De acuerdo con una directora: “La mayor dificultad es, que no hay una planeación por competencias. No hay una planeación acordada, o las planeaciones que existen son muy ideales” (DFD06). Para la entrevistada, el principal problema del enfoque por competencias es que no existe un modelo de planeación. En el contexto institucionalizado de la educación primaria mexicana los contenidos y aprendizajes esperados deben ser cubiertos por el maestro en un tiempo determinado y al director le corresponde asegurarse de eso. Esto no da cabida a la elaboración de planeaciones flexibles, es donde radica la preocupación y la angustia que las directoras perciben de los maestros: necesitan cubrir contenidos bajo un enfoque que plantea dejar de lado una gran parte de los contenidos con el propósito de alcanzar aprendizajes sólidos y fecundos (Perrenoud, 2010).

3) *Apoyo pedagógico-curricular.* Las directoras reconocen que la planeación didáctica con la reforma actual implica dificultades para los maestros. Ante esto, organizan una serie de

estrategias pedagógicas para apoyar a los docentes en la elaboración de su planeación didáctica bajo el enfoque por competencias. Se encontró que las directoras fundamentalmente establecieron cuatro estrategias de apoyo: el conocimiento profundo del plan y los programas de estudio, el desarrollo de formatos de planeación didáctica por competencias, la organización de reuniones colegiadas y el seguimiento a la planeación didáctica.

Con respecto a la primera estrategia una directora señala: “Cuando llegó la reforma pensé, tengo que ponerme a estudiar para poder ayudar a los maestros, porque me decían “es que dime ahora cómo planeo” (CHD08). Las directoras contemplan la necesidad de dominar la estructura, elementos y contenido de estos materiales; además de acercar a los maestros a que los conozcan. Entre los aspectos que consideran esenciales es que los docentes necesitan advertir la importancia de los aprendizajes esperados.

Como segunda estrategia se encontró que las directivas desarrollan formatos de planeación didáctica por competencias: “Les hice un formato, que incluyera el título de mi proyecto, el bloque de estudio, el nombre de la asignatura, los aprendizajes esperados, las competencias, la competencia integradora, la secuencia didáctica, inicio, desarrollo y cierre” (CHD08).

La tercera estrategia que se ubicó fue que las directivas organizaron reuniones con el propósito de que los maestros elaboren su planeación didáctica: “Nosotros nos reunimos, revisamos planeaciones. También cuando el tiempo lo permite, hay que convencer al profesor de que no es para juzgarlo, sino para ayudarlo. Platicamos cómo le hacen los demás compañeros, cuáles son las problemáticas” (DFD05). Para Durand y Chouinard (2006), la formación de equipos de maestros para la elaboración de la planeación didáctica facilita la tarea, en razón de que lleva a que los maestros se apropien del programa de curso y a que cuestionen la pertinencia de las estrategias de aprendizaje que diseñan.

La cuarta estrategia que las directoras establecieron fue realizar un seguimiento a la planeación de los maestros. Revisar las planeaciones didácticas de los docentes, analizarlas y sobre todo retroalimentar con comentarios, sugerencias y destacar los

elementos positivos es una de las estratagemas que las directivas consideran que han tenido buenos resultados. En estos testimonios aparece la importancia de que cada directivo transforme el propósito de la revisión de planeaciones de una actividad de control y verificación, que puede ser motivo de sanción, a un ejercicio de análisis y enriquecimiento del trabajo docente. Al respecto una directora apunta: “Con el látigo nadie va a aprender, ni con la sanción administrativa” (CHD08).

Las directoras entrevistadas señalan que el trabajo con los maestros necesita establecerse en un ambiente de sensibilización. Lo que pone de manifiesto un principio esencial de cualquier reforma educativa: no se pueden controlar las prácticas docentes mediante sanciones a los docentes. En conclusión, las estrategias llevadas a cabo por las directoras a fin de que los docentes logren su planeación didáctica por competencias tienen como común denominador el ser una labor de trabajo colaborativo entre las primeras y los segundos.

Consideraciones finales

- Las directoras entrevistadas consideraron que anterior a la RIEB la planeación didáctica se consideraba como una tarea que no tenía una relación con la práctica docente, un acto burocrático para que los docentes rindieran un informe de actividades. Con lo cual se dejaba de lado a la planeación como un acto esencial del trabajo docente que proyecta creatividad, la flexión y la autonomía del maestro.
- La RIEB 2009 consideró que cada maestro debía elaborar su planeación didáctica con base en el contenido e intereses del grupo. De acuerdo con el punto de vista de las entrevistadas, los aspectos que más se dificultaron a los docentes fueron la planeación transversal, la aplicación del enfoque en el aula y la fundamentación teórica.
- Las entrevistadas crearon y aplicaron varias estrategias pedagógicas con el fin de apoyar a los docentes en el diseño de su planeación didáctica. Estas estrategias se configuran a partir de su experiencia docente, formación y trayectoria como directivas escolares. Estas estrategias son positivas por dos aspectos, el primero es que las directoras consideran que han logrado resultados importantes en sus escuelas y han emprendido el trabajo colegiado como un elemento esencial para

cualquier institución educativa; el segundo, es que el director escolar emerge y se coloca como una figura primordial para brindar apoyo pedagógico-curricular.

- Al director se le ha cargado y asociado sólo con la labor administrativa; sin embargo, en los testimonios de las directivas se devela que esta figura comienza a ejercer una función en el ámbito pedagógico curricular y, especialmente, con un reconocimiento por parte de los docentes.

Tablas y figuras

Cuadro 1. Directoras entrevistadas

Clave*	Formación	Antigüedad Docente (años)	Antigüedad como directora (años)
DFD01	Normal Básica Licenciatura Educación	22	5
CHD02	Normal Básica Normal Superior en Ciencias Sociales	15	10
CHD03	Normal Básica Normal Superior Maestría en Gestión Educativa	26	7
DFD04	Normal Básica Licenciatura en Administración de Empresas	20	12
DFD05	Normal Básica Licenciatura en Psicología	15	4
DFD06	Normal Básica Licenciatura en Psicología	10	16
DFD07	Licenciatura en Educación Licenciatura en Psicología	7	4
CHD08	Licenciada en Educación Primaria Licenciada en Educación Especial Maestría en Práctica docente Maestría en Gestión Educativa	12	3

*DF Distrito Federal

CH Chihuahua

Referencias

- Cuevas, Y. (2011). *La Reforma de la Educación Básica Primaria 2009: análisis del Plan de Estudios basado en competencias*. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (versión electrónica). México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- Durand, M.J. y Chouinard R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Québec: Hurtubise HMH Itée.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. En S. Moscovici y F. Buschini (Eds.). *Les méthodes des sciences humaines*. (pp. 139-162). Paris PUF.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec: De Boeck.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, A. y Arnau L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zorrilla, M. y Pérez G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 113-127.