



DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA CONFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

CARMEN JULIA AGUIRRE SANTANA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
julyantla9@yahoo.com.mx

RESUMEN

La política educativa mexicana promueve la articulación de la educación básica y un enfoque por competencias que orientan un cambio educativo hacia la calidad. En este documento se presentan resultados preliminares de un proceso de investigación colaborativa empleado en la conformación de una comunidad de práctica cuya preocupación temática fue el desarrollo y evaluación de competencias en educación primaria, mediados por el Modelo de Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas. Esta investigación, realizada como un estudio de casos, se desarrolló con un grupo de profesores de educación primaria. Se documenta y analiza la conformación del grupo, desarrollada en la primera etapa: la del proceso de formación. El estudio empleó diversas técnicas de corte cualitativo; aquí se destacan estrategias de práctica reflexiva, mediante las cuales se desarrolló la conformación de una comunidad de práctica, en diversos momentos y modalidades de la formación. Se concluye que los procesos de formación en comunidades de práctica, son un plus en la reflexión y enriquecimiento de la tarea docente.

Palabras clave: Competencias, educación básica, comunidad de práctica, formación docente.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano ha implantado el enfoque por competencias en todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a través de una Reforma curricular que





se expresa en el documento denominado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En ese contexto encuentra su anclaje el proyecto de investigación realizado, el cual surge como una investigación colaborativa que pretende formar docentes que se desempeñan en el nivel de educación primaria, para intervenir en sus aulas e investigar la adquisición de competencias en los campos formativos que el nuevo currículo de la RIEB contempla. El proceso de investigación colaborativa realizado, tuvo como base un programa de formación docente que empleó como estrategia la conformación de una comunidad de práctica (CP), cuya preocupación temática inicial fue el desarrollo y la evaluación de competencias en educación primaria.

La investigación requirió apoyarse en el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA, en lo sucesivo), el cual contempla la realización de un programa de formación de profesores que toma como base su superación profesional y la necesidad del docente por mejorar sus prácticas educativas mediante la conformación de comunidades de práctica (Marín y Guzmán, 2012). El programa formativo también considera como una de sus estrategias de formación el trabajo reflexivo (Brockbank y McGill, 2008; Burbacher, Case & Reagan, 2000; Schön, 1992) y el análisis y transformación de la práctica educativa, llevada cabo en tres modalidades: triada (docentes de primaria que fueron formados con el MDECA), grupo ampliado (docentes de primaria de clases especiales) y grupo base (docentes universitarios, doctorantes y triadas de diversos niveles educativos).

CONTENIDO

El M-DECA abarca de diversas fuentes e integra propuestas metodológicas “activas”, “auténticas” y “situadas” que emplea en el proceso formativo mediante dos dispositivos: uno de formación y otro de evaluación. El dispositivo de formación operativamente se apoya en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2010) y el dispositivo para la evaluación de competencias docentes en la perspectiva de la evaluación auténtica (Díaz Barriga, 2006; Monereo, 2009; Palm, 2008), estas dos perspectivas utilizan estrategias e instrumentos que toman como fundamento el hecho de trabajar a partir de situaciones problema de docencia reales, lo cual permite desarrollar y evaluar los desempeños de los profesores (Marín y Guzmán, 2013).

Como parte del desarrollo de las competencias docentes de: “diseño de la docencia”, “gestión de la progresión de las competencias” y “valoración del logro de las competencias”, se





discuten y aplican los elementos estructurales y la tipología de actividades, desprendidos del M-DECA que componen cada una de las secuencias de aprendizaje. Construyendo un «andamio cognitivo» para elaborar el proyecto formativo (Guía para el estudiante) para el desarrollo de competencias en los alumnos.

En el programa formativo se trabaja inicialmente sobre la competencia de formación continua; considerando el análisis de la práctica docente propia (Perrenoud, 2007) como una acción de práctica reflexiva o como una reflexión en la acción (Schön, 1992). En este proceso el profesor analiza su práctica docente, sitúa sus competencias reales, avizora las características de una docencia por competencias y plantea la necesidad de acompañamiento en su formación.

El proceso de formación docente estuvo alineado con el enfoque de la investigación colaborativa, que representa el trabajo conjunto entre investigadores de la universidad y los profesores de educación primaria. Así mismo, la conformación de comunidades de práctica se estableció como una alternativa de formación adecuada y como una estrategia viable para enfrentar la necesidad de los profesores participantes de dialogar pedagógica y didácticamente respecto de los momentos de cambio curricular y de la incertidumbre que trae consigo este proceso de transición y de adaptación al nuevo currículo.

La estrategia metodológica seguida en el proceso de investigación colaborativa, es un proceso sistemático de acción y reflexión entre co-investigadores (investigadores universitarios y profesores de educación primaria) que abordan una cuestión de interés común. En esta situación, el estudio de casos no es una selección metodológica, sino una elección del objeto que se va a estudiar, al considerar que este objeto puede ser un individuo, un grupo, una organización, y aun una comunidad completa (Stake, 2010); seleccionamos a «la escuela primaria pública» como el caso a estudiar. Por consiguiente, la *unidad de análisis* fue «la comunidad de práctica», y el *objeto de estudio* lo constituye el desarrollo y la evaluación de competencias académicas mediante los proyectos formativos. Considerando que el estudio buscó comprender la conformación de una CP desde la perspectiva social del aprendizaje y desarrollo de competencias docentes de los integrantes de las CP, en este caso, profesores de una escuela primaria.

El procedimiento metodológico seguido empató las etapas del proceso formativo con las fases por las que atraviesa una comunidad de práctica para constituirse como tal.





Tabla 1. Programa formativo y comunidades de práctica

| Etapas: proceso de Formación | Módulos de formación | Evidencia | Fases: comunidad de práctica | Propósito |
|---|--|---|--|--|
| I. Cosituacional | 0. Preparatoria | Diagnóstico, sensibilización y ajuste | 0. Identificación de las comunidades de práctica (en su forma embrionaria). | Caracterizar a las comunidades de práctica existentes, como grupos que tienen la práctica social de reunirse para discutir problemas y compartir conocimientos. |
| II. De formación | 1. Modelos de formación y competencias | Presentación y evaluación del “proyecto formativo” o “guía para el estudiante” | 1. Análisis de los problemas que enfrenta el grupo. | Analizar las problemáticas comunes que enfrentan los profesores en su práctica docente cotidiana. Compartir significados e identidades de la docencia a partir de <i>relatos de vida</i> del profesor como un texto reflexivo que da cuenta de quién es como persona y como profesor. |
| | 2. Pedagogía de las competencias | | 2. Reflexión sobre los niveles de participación | Asumir e interiorizar los roles de la tríada. El profesor reflexiona sobre su práctica docente y el trabajo colaborativo. |
| | | | 3. Diseño del proyecto | <i>Reflexionar para la acción.</i> Se pretende documentar los momentos de |





| | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|
| | 3. Diseño de la docencia por competencias | | formativo mediante el trabajo colaborativo. | construcción del proyecto formativo y el enfrentamiento de las contradicciones del profesor al discernir entre su docencia real frente a la ideal por plasmar en su proyecto. |
| III. Cooperacional | 4. Intervención para la mejora del proyecto | Informe del proceso de intervención en el aula, en donde se describe la experiencia vivida. | 4. Participación, seguimiento y acompañamiento. | <i>Reflexionar en la acción.</i> Mediante instrumentos de reflexión (<i>diario de campo, relatos, entrevistas, rúbricas</i>), para documentar los resultados y valoraciones de la intervención en el aula y el logro de competencias. |
| IV. De valoración | 5. Refinamiento y disseminación | Valoración de los resultados de la intervención y refinamiento de cada proyecto formativo. | 5. Valoración de los logros de la experiencia | <i>Reflexionar sobre la acción.</i> Relato o narrativa que informa y valora el proceso vivido en el aula y evalúa la experiencia en el programa de formación mediante la revisión del proceso grupal. |

(Construcción propia, 2014)

Los resultados que se ofrecen enseguida corresponden a las primeras fases de la conformación de una comunidad de práctica, integrada por un grupo de docentes preocupados por arribar a mejores prácticas profesionales, y seremos específicos en analizar la primera etapa





(la formación docente) y su mirada en el análisis de la práctica docente, aludiendo a algunas de las categorías que emergieron en el proceso de formación.

IDENTIFICACIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA: LA FORMA EMBRIONARIA

Se partió de entender que para implementar una CP deberíamos acudir a una idea clave: cultivar, en vez de crear. Adoptar el concepto de «cultivar» permite comprender que no se trata de crear intencionalmente una CP, sino de identificar aquellas que ya existen de forma embrionaria y coadyuvar a su conformación y desarrollo.

Análisis de los problemas que enfrenta el grupo

Desde esta mirada de la investigación se utilizó la crítica y la reflexión para el análisis de la práctica docente propia (Perrenoud, 2007), generando situaciones de colaboración de la tríada para, durante y sobre la acción, donde juntos participamos de manera activa en los diálogos reflexivos (Schön, 1992). Esta parte actitudinal del ser humano de estar dispuesto a enfrentar nuevos desafíos es primordial en cualquier ámbito de desempeño, como se expresa enseguida.

Aceptar el reto de incorporarme en un proyecto en vinculación con docentes de la Universidad, fue una decisión que no dudé, aún y la carga de trabajo extra que implicaba asistir por las tardes, contra-turno, a las sesiones de formación. El M-DECA me sirvió muchísimo, por la experiencia de compartir con gente preparada, escuchar diferentes voces y trayectorias escolares, amén del material proporcionado, lecturas precisas para un maestro competente, el compartir los proyectos formativos generados por cada tríada y la reflexión que hice de mi propia práctica, contribuyeron a mejorar como docente. M1

Se pone de manifiesto que la *disposición y disponibilidad* de los docentes por participar en procesos de formación, en un horario extra y con personas que no son sus compañeros de escuela, es importante para la consolidación de tareas conjuntas, en este caso de la CP. Analizar problemas y con base en ellos emprender el diseño de proyectos, validarlos, refinarlos, aplicarlos y valorarlos se volvió el motor que generó el compromiso y responsabilidad mutua hacia la tarea propuesta y la empresa compartida. El factor de cohesión se encuentra en la voluntad de compartir la praxis profesional, esto es, compartir su experiencia con otros colegas y beneficiarse de la pericia de los demás, genera un interés que puede durar de por vida, porque siempre habrá cosas nuevas que aprender y compartir.





Reflexión sobre los niveles de participación.

Las voces de los docentes involucrados en la conformación de la comunidad de práctica fueron creciendo en el proceso y reconociendo que el trabajo entre pares permitía un acercamiento y contraste de su docencia, abonándole a la reflexión de la propia práctica. Escucharse en el otro y con el otro crea una amalgama de significados educativos a incorporarse en su repertorio pedagógico.

Emprender una tarea compartida en diversos escenarios (la universidad y la escuela primaria), con docentes de diversos niveles (preescolar, primaria, nivel superior, doctorado e investigadores reconocidos que tienen producción en el campo de las competencias), fue realmente enriquecedor, aprender a escuchar al otro, dialogar entre iguales, leer textos novedosos, reconocer autores que hablan sobre la temática que el docente emprende al abordar el currículum vigente en la educación mexicana: el enfoque por competencias. Identificar nuestras debilidades en la práctica cotidiana y valorar las experiencias significativas de los colegas situados en contextos variados, con edades y trayectorias diferentes promovió involucramiento, compromiso, ayuda, colaboración y posibilidades de desarrollo. M3

El siguiente testimonio de este proceso nos asoma a los aspectos de identidades personales y de su formación inicial compartidas en el grupo

En el transcurso de mi vida como estudiante han existido muchos maestros que sin duda han dejado huella en mi formación e influido en las decisiones que he tomado [...] Recuerdo con mucho cariño a un maestro que me dio clases de historia en la secundaria y después también fue mi maestro de Teorías de la Educación en la Escuela Normal. ... ha sido mi ejemplo a seguir, tenía una pasión para impartir clases, que nos motivaba a todos los alumnos, estaba muy preparado, que cosa le podíamos preguntar que no supiera, llevaba bastante material didáctico, no permitía que hiciéramos trabajos a medias o mal hechos, siempre nos hacía que corrigiéramos. Nunca estaba de mal humor, ni se veía cansado, pero si era muy serio. Casi nunca bromeaba con los alumnos, pero a la vez era muy amable e inspiraba confianza. M2

Una CP enseña a escuchar, a valorar el punto de vista de los demás, a compartir y a ser generosos con nuestros propios conocimientos y logros en la práctica docente al tenerlos que socializar con el resto. Igualmente enseña a superar el temor de reconocer los fracasos en la práctica, porque compartir experiencias implica también compartir aquellas prácticas que no resultaron como esperábamos antes de su aplicación.





Reconocer una práctica inicial y su posterior desarrollo mediante el programa de formación, permitió la evolución de su proceso formativo lo que significa avanzar en la mejora de la práctica docente, en el testimonio que se muestra enseguida se comparten significados e identidad profesional de este grupo, lo cual permite reconocer a la docencia como una práctica multifacética y multifactorial, que no siempre funciona en todos los contextos, en otro no.

En mi primer año de servicio, creía que tenía mucha teoría, pero no supe cómo aplicarla. Legué a una escuela primaria con status alto y todo fue fácil, no hubo necesidad de pensarle, no hubo retos, desafíos, todo favorecía a aquella maestra joven e inexperta, aunque era una maestra recién egresada, joven, llena de entusiasmo e innovación le faltaba algo muy importante: la experiencia. En mi segundo año de servicio, trabajé en un poblado pequeño, con un grupo de primer grado y con el PALEM (una propuesta de lecto-escritura que desconocía), sin embargo, creo que ahí inicia mi gran amor por la docencia, al ver aquellas caritas sucias, manos partidas, descalzos, niños con muchas necesidades. Esa situación me hizo echarle más ganas y pensar que si podía trabajar con esos niños. La docencia se volvió todo un reto. M1

La práctica docente si era de acuerdo a las experiencias que tenía como alumna, no a las que sabía cómo maestra. Recordaba a mi maestra de 6º grado y sus actividades, y yo quería hacer lo mismo. Se me dificultaba hacer una planeación sola. M2

La transición entre la práctica inicial y el incursionar en una docencia por competencias como parte del proceso de formación, motivó a las profesoras a reflexionar sobre el proceso de mejora de su práctica docente.

CONCLUSIONES

Los hallazgos preliminares obtenidos de la investigación proporcionan respaldo empírico a los elementos que indican cambio en las concepciones y prácticas profesionales de los docentes que fueron formados en el M-DECA, La reflexión de la práctica docente y la consolidación de la comunidad de práctica fungieron como ejes transversales a lo largo de su periodo de formación. Los docentes conforme avanzamos en experiencia y formación vamos teniendo más confianza para expresarnos, convivir, compartir y atrevernos a correr el riesgo de equivocarnos, ello implica poseer características de autorregulación y de confianza, elementos propicios para reunirnos a trabajar en pares y en colectivo. Identificar nuestras creencias y concepciones pedagógicas





(docencia real) sobre elementos educativos que manejamos en el día a día, cobró relevancia en la mesa de la reflexión, mismos que sirvieron para potenciar la zona de desarrollo.

En la cotidianidad los docentes construimos y reconstruimos nuestra práctica docente. Pasamos de la reflexión de sentido común a una práctica reflexiva permeada por referentes disciplinares, curriculares y contextuales recuperados del repertorio pedagógico de cada docente producto de su formación y en ocasiones de sus creencias y pensamiento didáctico. En este caso, creencias, pensamiento didáctico y la formación por competencias, se interconectaron para accionarlos desde el diseño de la docencia y su intervención áulica. Reconociendo un aprendizaje de los docentes formados en competencias, partiendo del análisis de su propia práctica docente hasta la puesta en marcha del proyecto formativo diseñado en la formación del M-DECA.

Un plus en la actividad de planear, fue el trabajo colaborativo de los docentes de clase especiales que se incorporaron al proyecto para sumarse al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

El inicio, conformación y consolidación de la comunidad de práctica fue una empresa conjunta importante para llevar a cabo el proceso de formación, consolidando un grupo de trabajo que no necesitó de normativas y asuntos administrativos regulatorios para reunirse a trabajar a contraturno, aun y con las cargas laborales que ello implicaba, dejaron su zona de comodidad para aventurarse a seguir un recorrido en compañía de los pares y los expertos en la formación de competencias docentes. Con la finalidad “última” de mejorar sus prácticas educativas en beneficio de los alumnos que atienden y con ello contribuir a la calidad educativa.

Encontramos que la mayoría de las personas de la CP pueden ser caracterizadas como un grupo de “apasionados” que participaron activamente en todas las discusiones. El resto pueden ser tipificado como el grupo de personas “activas”, finalmente, en la periferia pueden ubicarse aquellos profesores de un grupo ampliado que participaron por contagio del trabajo, que observaron en sus compañeros de trabajo. Consideramos que esta participación periférica debe ser legitimada por el propio grupo ya que su participación es esencial para el desarrollo y la existencia de la CP, de otra forma los condenaríamos a que figuren como simples observadores o espectadores dentro de la CP o como luchadores que buscan aprender siguiendo la marcha de la CP y luchando por escalar a los siguientes círculos.





REFERENCIAS

- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J., Case, Ch. y Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación<->evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En Cisneros, E., Chacón, B. García Cabrero, Luna, E. y Marín, R. (coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 203-247). México: Juan Pablos Editor.
- Marín, R., Guzmán, I. (2013). *Intervenir e investigar en el aula: un modelo para desarrollar competencias*. UACH. Chihuahua, México.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.
- Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13 (4). Consultado el 15 de diciembre de 2009 en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Stake, R. (2010). *La investigación con estudio de casos*. España: Morata.

