

Pensamiento del maestro sobre el trabajo por competencias en el área de conocimiento del medio en primaria

¹Romero Fernández, R., ¹De las Heras, M.A. y ²Rodríguez Miranda, F.P.

¹Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva,

²Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.

raquelr.fdz@hotmail.com

RESUMEN

Tanto en la anterior ley de Educación (LOE) como en la recientemente aprobada LOMCE, las competencias básicas ocupan un lugar preponderante en el aprendizaje del alumnado. Debido a ello surge la preocupación por conocer si este hecho está presente en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Educación Primaria, en concreto en la materia de Conocimiento del Medio. Para ello se realiza este trabajo que forma parte de una investigación más amplia llevada a cabo para realizar un acercamiento a la realidad de la enseñanza sobre el Conocimiento del Medio en la Educación Primaria en Andalucía. Se analizan 19 ítems de los 51 totales que forman el cuestionario original, que son los que están más relacionados con las preocupaciones de esta investigación. Los resultados expresan que el aprendizaje que está recibiendo el alumnado está alejado de un aprendizaje por competencias aunque dependerá en buena medida del proceder del docente en el aula.

Palabras clave

Pensamiento del maestro, competencias básicas, Conocimiento del Medio, Educación Primaria

INTRODUCCIÓN

Las competencias básicas siguen teniendo un papel importante en la recientemente aprobada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa (LOMCE). Son presentadas como necesarias para que las personas materialicen sus talentos, los cuales son construidos a partir de sus conocimientos, vertebrados por sus valores e impulsados por sus actitudes. En definitiva, se definen como "*capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos*" (LOMCE, 2013:97868).

Sin embargo, no siempre han estado presentes en nuestro sistema educativo, ya que su introducción tuvo lugar con la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002), pero no fue hasta el 2006 con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE) cuando se propuso el trabajo por competencias. Estas quedaban definidas en el Real Decreto 1513 (2006, p.43.058) como las que "*debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida*". En definitiva, ya que buscamos que nuestro alumnado sea capaz de llevar a

cabo *"la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales"* (Zabala y Arnau, 2007, p.40), el modelo de enseñanza tradicional no lo favorece, debido a su carácter transmisivo y descontextualizado (Gil y González, 2012). Como señala Zabala (2009) es necesario un modelo que no esté centrado en los contenidos, con un cambio en la forma de enseñar, donde los docentes diseñen y elaboren unidades didácticas con las que se favorezca el desarrollo de este tipo de intervenciones (Couso, 2013), debido a que generan un mayor interés por descubrir y aprender por parte del alumnado (Ferreya y Orrego, 2008).

Según Area (2008), para este cambio deberían comenzar a cuestionarse aspectos tan arraigados en nuestro sistema educativo como el uso del libro de texto como única fuente de información y promoverse modelos que favorecieran un aprendizaje significativo como la investigación escolar. Ésta consiste, siguiendo a Cañal (2007) en investigaciones en las que se planteen con el alumnado verdaderos problemas de su interés y para los que sea necesaria una construcción colaborativa de la solución, donde los docentes sean más organizadores y supervisores de las actividades que transmisores de conocimientos. Por ello, autores como Gordon et al. (2009) inciden en que uno de los principales responsables para que se lleve a cabo un cambio hacia las competencias son los docentes y en concreto apuntan que el éxito de su implementación depende de la actitud del profesorado. Sin embargo, el estudio realizado por Méndez et al. (2013) pone de manifiesto que los maestros no están totalmente convencidos de las ventajas del trabajo por competencias, aunque existen diferencias significativas entre los docentes de especialidades y los generalistas. Los primeros inciden más en los beneficios como la fácil planificación de las actividades que se necesitan y la mejora en los resultados. En cambio, son los maestros generalistas los que encuentran más inconvenientes, resaltando la falta de tiempo que les queda para abordar los contenidos conceptuales de su área si se dedican a planificar otro tipo de actividades.

Por otro lado, la investigación realizada por Caballero (2013) expone que ni incluso dentro de una especialidad los docentes tienen una visión común de cómo deben favorecer el desarrollo de las competencias por parte del alumnado, ya que unos optan por incluirlas como un elemento más del currículo y otros por programar en función de las competencias. Esta doble visión lleva a los docentes a trabajar de forma muy diferente, ya que los primeros acaban realizando tareas puntuales y evaluando según los criterios del área, frente al gran cambio que conlleva la otra opción, en la que necesitan llevar a cabo un trabajo más globalizado, el uso de una metodología alternativa y participativa, así como una evaluación adaptada a las competencias. En este sentido, el estudio desarrollado por Martín et al. (2013), en concreto sobre la competencia de Aprender a Aprender, pone de manifiesto que no todos los docentes la incluyen en la programación de sus unidades didácticas y, aunque la gran parte de los que la incluyen dicen utilizar metodologías que la desarrollan, solamente una parte de éstos utilizan un sistema de evaluación adecuado que evidencie el nivel de evolución del alumnado. Asimismo, el análisis llevado a cabo por Romero et al. (2013) pone de manifiesto, por un lado, que los maestros del tercer ciclo de primaria de Conocimiento del Medio que participan en su estudio, consideran que el libro de texto desarrolla adecuadamente el currículum y, por tanto, las competencias básicas, y, por otro, que tanto las sugerencias metodológicas como las actividades que proponen los libros de texto no lo consiguen. De manera que, los docentes que dejan que el libro rija el proceso de enseñanza-aprendizaje no están favoreciendo que su alumnado desarrolle las competencias básicas.

A pesar de lo expuesto, coincidimos con Méndez (2013) en que son pocos los estudios que se han elaborado sobre la opinión que tienen los maestros sobre el trabajo por competencias. Por ello, con este trabajo pretendemos profundizar más en la visión de los maestros de Conocimiento del Medio en relación a las Competencias Básicas.

METODOLOGÍA

El propósito de la investigación se concreta en el siguiente problema de investigación:
¿Qué pensamiento tienen los docentes de Conocimiento del Medio de Educación Primaria sobre su trabajo por competencias?

Este se concreta en:

¿Qué visión tienen en cuanto a la posibilidad de trabajar el conocimiento del medio por competencias?

¿Cómo creen (metodología) y con qué (recursos), piensan que se favorece el trabajo por competencias?

¿Qué papel juega el libro de texto, como material preponderante en el aula, en el desarrollo de competencias?

¿Qué causas determinan su uso?

Contexto y procedimiento

La muestra estuvo formada por 863 docentes en activo, pertenecientes a las ocho provincias andaluzas. De ellos, 191 son de Educación Infantil y el resto de Educación Primaria. Algunas características destacables son: el 74,9% son mujeres; el 53,3% tiene más de 40 años de edad; el 39,2% posee una experiencia docente de más de 20 años; el 79,1% ostenta la tutoría de un grupo; el 26,9% son coordinadores de ciclo y el 14,5 % forma parte del equipo directivo.

Instrumentos de la investigación

El instrumento utilizado para conocer la opinión del profesorado fue un cuestionario diseñado y validado para el proyecto¹ en el que se integra esta investigación y que tiene por objeto acercarnos a la realidad de la enseñanza sobre el Conocimiento del Medio en la Educación Primaria en Andalucía. Esta herramienta contiene 51 preguntas recogidas en 2 categorías (Concepciones del profesorado sobre el libro de texto y otros materiales curriculares y concepciones del profesorado sobre la práctica de los materiales curriculares), de las que se han seleccionado 19 por su especial interés con la temática analizada en este trabajo: el trabajo por competencias, metodología, recursos empleados y uso del libro del texto. Se emplea una escala de valoración tipo Likert con cuatro posibles respuestas. Además, en cada pregunta, existe la posibilidad de que incluyan las observaciones o sugerencias que estimen oportunas.

Los cuestionarios recogidos de la muestra de profesorado se sometieron a un análisis estadístico. Se realizó un estudio de frecuencias (Tabla 1), utilizando para ello el paquete estadístico SPSS 16, con la intención de valorar los porcentajes de respuestas dadas. Además, se analizaron cualitativamente las observaciones señaladas por los docentes en el cuestionario.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran según la Tabla 1 que la mayoría de los docentes, más del 90%, piensan que la asignatura de Conocimiento del Medio debe favorecer el desenvolvimiento del alumnado en la sociedad, considerando básicamente en esta misma proporción (96%) que esta asignatura debe fomentar el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado hacia los problemas socionaturales. En este sentido, algunas de las observaciones extraídas del cuestionario van en esta línea: *“el aprendizaje debe encaminarse a formar personas, no lápices de memoria”, “no se trata solo de memorizar conceptos, sino que deben tener una repercusión”*. Esta visión debería acercar al profesorado a trabajar por competencias, ya que además de estar dictado por la ley, la propia definición de competencias recogida en el Real Decreto 1513/2006, afirma que para conseguir la realización personal del alumnado y que pueda ejercer una ciudadanía activa deben incorporarse éstas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los datos obtenidos ponen de manifiesto que el 89,8% del profesorado declara que el libro de texto representa en la actualidad el material curricular mayoritario en las escuelas: *“la mayoría de los docentes trabajan con el libro de texto”, “resulta cómodo ceñirse a un formato”, “no hay tiempo para consultar otro material más atractivo”, “por desgracia, en muchísimas aulas se utiliza este material como único método”*. Además y, en apoyo de esta idea, alrededor de un 97% de los docentes afirman que los libros desarrollan adecuadamente el currículo oficial y hasta un 80%, que los libros de texto de Conocimiento del Medio desarrollan las competencias básicas mediante la realización de actividades prácticas. Pero no solo esto, sino que además la mayoría afirman que los libros de texto tienen en cuenta y desarrollan los intereses del alumnado y gran parte está algo de acuerdo o bastante de acuerdo en que son muy útiles para facilitar la comprensión y el logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, es un sentir muy generalizado, el hecho de que no se deben utilizar como material único y que los contenidos deben estar contextualizados, *“el aprendizaje es significativo cuando es cercano y no siempre es así. Hay que completar el libro con otros recursos”*.

Después de todas estas observaciones, es interesante destacar que más del 90% (el 31,4% están algo de acuerdo y el 62,6% bastante o totalmente de acuerdo) piensan que los libros de texto fomentan una metodología convencional y transmisiva. Sin embargo, una observación muy importante y ampliamente repetida es que *“el libro de texto es una guía, depende de la capacidad del docente para adaptarlo a su aula”*.

Lo que es más llamativo aún es que tienen claro cómo deben hacerlo, mediante la elaboración de materiales propios que ofrecen ventajas para la realización de proyectos de trabajo (alrededor de 90% entre bastante y totalmente de acuerdo), en cuanto a que favorecen la contextualización de la enseñanza (casi el 90% entre bastante y totalmente de acuerdo), permiten partir y desarrollar las ideas e intereses del alumnado (el 90% entre bastante y totalmente de acuerdo) y consiguen un aumento en la motivación de los mismos (86%). Sin embargo y, a pesar de que parecen tener tan claras estas premisas, con el paso del tiempo van dejando de elaborar los materiales propios y dejan de utilizar en sus clases materiales que favorecen la indagación y la búsqueda de soluciones a problemas cercanos a la realidad del alumnado.

IDEAS PERSONALES	Totalmente en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
2. Las actividades que propone el libro de texto fomentan el estudio de aspectos específicos del entorno sociocultural del niño-a	6,9%	49,5%	40,2%	3,5%
3. La mayoría de los libros de texto de Conocimiento del medio o del entorno son muy útiles para facilitar la comprensión y el logro de aprendizajes significativos.	9,5%	49,5%	38,2%	2,8%
5. Los libros de texto fomentan una metodología convencional y transmisiva	6,0%	31,4%	46%	16,6%
6. Para diseñar otros materiales curriculares de elaboración propia (unidades didácticas) es necesario una amplia formación	8,5%	27,3%	42,6%	21,6%
7.- Las unidades didácticas elaboradas por los/as maestros-as parten del estudio del medio donde se ubica la escuela.	2,7%	21,5%	40,5%	35,3%
8.- Los materiales curriculares (unidades didácticas) basados en la indagación de los alumnos-as favorecen la construcción de aprendizajes significativos.	1,2%	6,0%	39,7%	53,1%
10. En el estudio del Conocimiento del medio o del entorno se debe fomentar el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado hacia los problemas socioculturales.	1,5%	2,3%	28,8%	67,4%
12. El libro de texto representa en la actualidad el material curricular mayoritario en las escuelas.	1,7%	8,5%	48,0%	41,8%
15.- El conocimiento del medio o del entorno debe favorecer realmente el desenvolvimiento del alumnado en la sociedad	0,7%	3,4%	31,8%	64,1%
17. Los libros de texto facilitan la participación activa del alumnado en el conocimiento, comprensión y desenvolvimiento en el medio.	16,8%	49,7%	29,2%	4,3%
18. Los libros de texto utilizan habitualmente las TIC.	23,3%	54,9%	18,6%	3,2%
IDEAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
20. Los libros de texto desarrollan adecuadamente el currículum oficial de Conocimiento del medio o del entorno.	2,6%	36,3%	45,8%	15,2%
21. Los materiales curriculares que elabora el profesorado tienen en cuenta y desarrollan los intereses del alumnado.	1,7%	12,0%	44,7%	41,6%
22. Elaboro mis propias unidades didácticas de Conocimiento del medio o del entorno y utilizo el libro de texto como otra fuente de información	16,1%	43,0%	29,4%	11,5%
25. Los libros de texto de Conocimiento del medio o del entorno desarrollan las competencias básicas mediante la realización de actividades prácticas y la actuación en el medio:				
- Interacción con el medio físico y natural	15,2%	48,6%	28,6%	7,6%
- Social y ciudadana	13,1%	49,5%	29,9%	7,5%
- Cultural y artística	11,8%	54,8%	26,1%	7,4%
- Aprender a aprender	19,1%	51,4%	22,6%	6,9%
Realizo las siguientes actividades prácticas para trabajar Conocimiento del medio:				
TIC	14,1	42,3	33,2	10,4
Salidas al medio	10,2	63,8	21,0	5,0
Experiencias y prácticas	5,0	49,0	38,8	7,2
Debates	4,7	29,5	50,9	14,9
Grupos de trabajo	10,9	44,7	33,0	11,4
47. Utilizo en mis clases materiales curriculares que favorecen la indagación y la búsqueda de soluciones a problemas cercanos del alumnado y de la comunidad	3,3%	44,3%	42,5%	10,0%
49. Los libros de texto tienen en cuenta y desarrollan los intereses del alumnado.	12,5%	62,1%	22,3%	3,0%
50. La elaboración de materiales propios ofrece las siguientes ventajas:				
- Facilita la realización de proyectos de trabajo	0,6%	10,6%	50,4%	38,4%
- Favorece la contextualización de la enseñanza	0,6%	10,4%	46,4%	42,6%
- Permite partir y desarrollar las ideas e intereses del alumnado	0,8%	8,9%	42,1%	48,1%
- Motiva a los alumno-as	0,8%	12,4%	42,7%	44,1%

Tabla 1. Extracción de preguntas y resultados obtenidos en el cuestionario para el análisis de las ideas del profesorado.

En el sentido anterior, para conseguir un aprendizaje significativo en el alumnado, el 92% de los docentes apuestan por los materiales curriculares basados en la indagación: “*totalmente de acuerdo porque es la única forma de que el alumno se implique, es más fácil que le encuentren sentido a lo que aprenden por ellos mismos*”. Y en concreto, el 75,8% están bastante o totalmente de acuerdo en que los materiales elaborados por los docentes son los que parten de las ideas e intereses del alumnado y ayudan a la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que parten del estudio del medio donde se ubica la escuela: “*debería ser así, partir del medio y ampliar a la sociedad general*”.

Así los datos ponen de manifiesto que esto no es lo que se hace habitualmente y se debe entre otras cosas, como manifiestan la mayoría de los docentes encuestados, a la amplia formación que se debe tener para llevarlo a cabo, “*una formación adecuada, interés, años de experiencia...*” y, sobretodo, a la falta de tiempo: “*tiempo, que no se tiene*”.

REFLEXIONES FINALES

Tras la realización de este estudio que pretendía conocer el pensamiento que tienen los docentes de Conocimiento del Medio de Educación Primaria sobre su trabajo por competencias, se obtienen resultados poco alentadores, motivados principalmente por una serie de consideraciones que los docentes ponen de manifiesto y que se explicitan a continuación.

Para ellos, debido principalmente a la consideración que hacen hacia la dificultad de la elaboración de materiales didácticos propios, a la amplia formación que ellos creen que deben disponer para realizarlos y, sobre todo, al escaso tiempo del que disponen, el material que ellos utilizan preponderantemente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas es el libro de texto y, debido a la metodología convencional que estos proponen, como se ha puesto de manifiesto en otros muchos estudios, realmente el aprendizaje que está recibiendo el alumnado, en su mayor parte, está alejado de un aprendizaje por competencias. No obstante y, lejos de pretender llevar a cabo generalizaciones de este tipo, el trabajo por competencias estará íntimamente y finalmente relacionado con el proceder del docente en el aula.

¹Este trabajo es resultado del Proyecto I+D *¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente* (EDU2009-12760EDUC) y del Proyecto de Excelencia: *¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora* (SEJ-5219).

BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- Caballero, J.A. (2013). La contribución del área de educación física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *Revista Digital de Educación Física*, 21. Último acceso el 6 de Marzo de 2014, desde <http://emasf.webcindario.com>
- Cañal, P. (2007). La investigación escolar hoy. *Alambique*, 52, 9-19.

- Couso, D. (2013). La elaboración de unidades didácticas competenciales. *Alambique*, 74, 12-24.
- Ferreira, H. A. y Orrego, S. A. (Coords.) (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos... *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-13.
- Gil, A. y González, M. E. (2012). Cómo enseñar competencias básicas a través de las ciencias. *Aula de Innovación Educativa*, 210, 12-17.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D. Wisniewski, J. (2009). Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learning across the School Curriculum and Teacher Education. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Último acceso 6 de Marzo de 2014, desde <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. En Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Martín, J.F.; Torres, J.; Santaolalla, E y Hernández, V. (2013). La competencia de Aprender a Aprender: percepciones de los docentes sobre su desarrollo en los niveles de educación primaria y secundaria de la comunidad de Madrid. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*(pp.776-786). Universidad de Alicante.
- Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.
- Romero, R.; Rodríguez F.P. y De las Heras, M.A. (2013) ¿Se trabaja por competencias el conocimiento del medio natural en primaria? Análisis del pensamiento del maestro y de los manuales escolares. *Investigación en la Escuela*, 81, 43-56.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. En Boletín Oficial del Estado, núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. *Aula de Innovación Educativa*, 180, 20-25.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas claves*. Barcelona: Graó.