



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

PROGRAMA DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DIDÁCTICA PARA
PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA NO EGRESADOS DE LA
ESCUELA NORMAL OFICIAL UNA VALORACIÓN CRÍTICA.

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

NORMA KARINA YÁNEZ MACÍAS

ASESOR: RUTH IVONNE GARCÍA DELGADO



MÉXICO, D.F.

ABRIL 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Dios, por ser siempre la fuerza y la luz que me ayuda a seguir adelante; que me levanta de los tropiezos y me enseña a seguir paso a paso.

A mis queridos padres que me otorgaron la oportunidad de vivir en este mundo,
Ana María y Daniel.

Con gratitud y amor a mis hermanos: José, Eduardo, Silvia, Alejandra, Adriana y Sandra; por todo su apoyo, por su amistad, por su cariño, por sus acciones y por sus consejos.

Debo especial agradecimiento al profesor Miguel Ángel Niño Uribe; a quien estimo profundamente por todo lo que me enseñó y por su constante apoyo que me ha acompañado desde mi paso por la Facultad.

Recuerda que cualquier momento
Es bueno para comenzar
Y que ninguno es tan terrible para claudicar.
No olvides que la causa de tu presente es tu pasado
así como la causa de tu futuro será tu presente.

Pablo Neruda

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1 MODERNIZACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA	
1.1 Modernización y contexto político en materia educativa	8
1.2 Calidad educativa	13
1.3 Formación docente	17
CAPÍTULO 2 EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	
2.1 ¿Qué son las competencias?	22
2.2 Cómo educar por competencias	29
CAPÍTULO 3 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA	
3.1 Origen y fundamento	39
3.2 Diseño curricular del programa del Curso de Capacitación Didáctica	
3.2.1 Propósito, Justificación y enfoque	42
3.2.2 Capacitación basada en competencias	45
3.2.3 Estructura curricular modular	50
3.2.4 Metodología de ambientes de aprendizaje	53
3.2.5 Estrategias didácticas integradoras	54
3.2.6 Evaluación y acreditación	56
CAPÍTULO 4 VALORACIÓN CRÍTICA A LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA	
4.1 De los componentes del programa de la institución	60
4.1.1 Enfoque conceptual, didáctico y de evaluación	64
4.2. Planeación del contenido del modulo: Concepciones acerca de la infancia	
4.2.1 Enfoque didáctico	69
CONCLUSIONES	74
FUENTES DE CONSULTA	76

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso orientado siempre a ciertos ideales y propósitos. Gracias a la educación, la vida humana va experimentando al correr del tiempo cambios y transformaciones.

Retomando la historia, en México la educación primaria ha cobrado importancia en las políticas educativas tanto por el conocimiento actualmente disponible sobre las potencialidades del aprendizaje infantil (adquisición de valores, actitudes, conocimientos y habilidades que propician su desarrollo individual y social en diferentes contextos) como por la influencia de los cambios sociales y culturales en la vida de los niños.

Actualmente, este nivel educativo se encuentra en un proceso de renovación curricular y pedagógica por la introducción de una nueva forma de concebir la educación: por “competencias”, que conlleva al desarrollo de las capacidades y fortalecimiento de habilidades a través de actividades cotidianas con las cuales se adquieren experiencias que contribuyen a los procesos de desarrollo y aprendizaje, el cual constituye un desafío para el sistema educativo mexicano, pues dentro de las grandes orientaciones rectoras de planes y programas de estudio para la educación primaria, se encuentra el que los alumnos desarrollen habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como con eficiencia e iniciativa en sus cuestiones prácticas de la vida diaria.

La educación primaria busca que los alumnos construyan su propio conocimiento, que muestren iniciativa y que empleen sus propias inquietudes para indagar, analizar y aprehender la realidad, desplazando los esquemas anteriores en los que el alumno se mostraba la mayor parte del tiempo pasivo y sus niveles de aprendizaje se reducían a aspectos memorísticos y repetitivos.

Ahora bien, apoyar a todos los estudiantes a emplear y desarrollar capacidades, aprender con autonomía a través de saber cuestionar, reflexionar y elaborar nuevos aprendizajes, ha quedado bajo la responsabilidad de los profesores, aunque es necesario contar con una serie de principios y apoyos educativos que impulsen a todos los alumnos en esa dirección.

Así pues, la formación y actualización de los maestros se convirtió en una constante presente a lo largo de la historia de cualquier sistema educativo, pues se parte de la idea de que en la medida que los docentes tengan una mejor preparación la calidad de la educación habrá de mejorar notablemente. Por ello el sistema educativo proporciona oportunidades a todos los docentes para su desarrollo profesional y formación continua.

Para tal efecto la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal encomendó al Centro de Actualización para el Magisterio en el DF (CAMDF) proporcionar capacitación a los profesores. Los Talleres Generales de Actualización son uno de los espacios con que cuentan los maestros para desarrollar en ellos competencias, con la certeza de avanzar de manera decidida hacia una educación de calidad en beneficio de los alumnos que asisten a la escuela primaria.

Dentro de los Talleres Generales de Actualización, figura El Programa del Curso de Capacitación Didáctica para Profesores de Educación Primaria, que ha sido diseñado por un equipo de profesionales de la educación y tiene como objetivo desarrollar competencias profesionales en los profesores de educación primaria que no cuenten con formación para ser docentes, a través de ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas integradoras para el manejo de los ejes curriculares del nivel.

Resulta por tanto de interés realizar una revisión del material que integra el Programa del Curso de Capacitación Didáctica (ocho cuadernillos que conforman la estructura modular del curso), destacar las competencias docentes que se quieren desarrollar en cada uno de ellos y hacer una valoración crítica de éstas para detectar si hay una correlación lógica entre la adquisición de competencias docentes y la educación por competencias en los alumnos, así como también definir si el Programa del Curso de Capacitación responde a las necesidades educativas de la escuela primaria en el sector privado cumpliendo con las expectativas de perfeccionar la actividad docente y contribuyendo a su formación.

El presente trabajo se compone de cuatro capítulos, en el primero se hace referencia a los aspectos de modernidad y calidad educativa que han imperado en un contexto más político que social, en cuestiones referidas a reformas educativas y formas de visualizar la educación básica primaria; en el segundo capítulo se aborda el concepto de competencias y se especifica al terreno educativo así como también, se habla acerca de la educación por competencias; en el tercer capítulo se describen los elementos que conforman el Programa del Curso de Capacitación Didáctica para los Profesores de Educación Primaria, desde su origen y fundamento hasta su evaluación y acreditación. Finalmente en el cuarto capítulo se hace una valoración crítica de las competencias que se propone desarrollar el Programa del Curso de Capacitación Docente en los profesores en relación a los elementos que plantea dicho Programa y por supuesto desde la perspectiva de la educación por competencias enfocada en mayor importancia hacia los alumnos y poco hacia los docentes, así como también las implicaciones que podrían tener impacto en la no adquisición de competencias docentes en la práctica educativa.

FUENTES DE CONSULTA

- ALVAREZ, Luis. “*La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas*” pp. 26-33. En: Didac, no. 36. México 2000
- ALVEZ DE MATTOS, Luiz. *Compendio de didáctica general*. México: Kapelusz, 1985, 355p.
- ARIAS CASTAÑEDA, Eduardo. *Políticas educativas en México*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 2005, 129 p.
- BONILLA RIUS, Elisa. “*Reforma y calidad de la educación básica: el papel del currículo y de los materiales didácticos en la adquisición de las competencias básicas*” pp. 91-125, en: México, secretaría de educación Pública, Memoria del quehacer educativo I, 1995-2000
- CANO GARCÍA, Elena. *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La muralla, 1998, 339 p. Colección aula abierta.

- CASANOVA, María Antonia. *La evaluación educativa, escuela básica*. México: Biblioteca del normalista, 1998, 168 p.
- Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF) *Diseño curricular: capacitación didáctica para profesores de educación primaria*. México, 2005, 25 p.
- _____ *Capacitación didáctica para educación primaria*. México, 2005
 - Módulo 1
 - Organización de la enseñanza. 32 p.
 - Concepciones acerca de la infancia. 28 p.
 - Módulo 2
 - Pensamiento lógico matemático. 33 p.
 - Comunicación. 53 p.
 - Módulo 3
 - Comprensión del medio natural. 82 p.
 - Comprensión del medio social y las tecnologías 65 p.
 - Módulo 4
 - Intervención pedagógica y desarrollo profesional 67 p.
 - Interacción social 32 p.
- CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. *La nueva evaluación educativa, desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 123 P.
- Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal (DGOSEDF) Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México, 2003. 25 p.
- DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. *Evaluación y calidad de la educación: nuevos aportes procesos y resultados*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996, 222 p. Colección mesa redonda.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México, pomares, 2005. Colección Educación Superior en América Latina. 159 p.
- _____ “Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios”. CESU. UNAM. 1994.
- _____ *Didáctica aportes para una polémica*. Rei Argentina. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique grupo editor, 1995. 230 p.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Lugo, Elisa. “Desarrollo del currículo”. En: Díaz Barriga Ángel. *La investigación curricular en México*. México. COMIE. p.63-123.
- *Formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio Internacional. México, 1995, UPN SEP, 444 p.

- FRADE RUBIO, Laura. “Nuevos paradigmas educativos: el enfoque por competencias en educación” pp.16-20, en: Decisio, no. 16, ene-abr. 2007. Pátzcuaro Michoacán: CREFAL.
- GONZÁLEZ PARRÁS, José Natividad. *La calidad de la educación en México. Perspectivas, análisis y evaluación*. México: Porrúa, 2002, SEP, 454 p.
- GORDON H., Roger. *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas 1989, 790 p.
- LAFRANCESCO, Giovanni M. *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 138 p. Colección escuela transformadora.
- _____ *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 166 p. Colección escuela transformadora.
- LELAND C., Swenson. *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1987, 515 p.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modelos de modernización en América Latina*. Prologo, Alejandro Tiana Ferrer, Bogotá Colombia: Anthropos, 2004. Colección IV
- MARTÍNEZ OLIVÉ, Alba. “En busca de una mejor opción para la formación de las maestras y los maestros en servicio” pp. 14-18, en: *Educare*, no. 2, agosto 2005. SEP. Subsecretaría de Educación Básica.
- MONTENEGRO ALDANA, Ignacio. *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 138 p.
- MUÑOS GIRALDO, José Federman. *Como desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001, 258p.
- NERICI GIUSEPPE, Imideo. *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz, 1973, 541 p.
- Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Poder Ejecutivo Federal: Miguel de la Madrid Hurtado.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Diario Oficial de la Federación, febrero 19 de 1996. Poder Ejecutivo Federal: Ernesto Zedillo Ponce.
- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Diario Oficial de la Federación, enero 29 de 1990. Poder Ejecutivo Federal: Lic. Carlos Salinas de Gortari. SEP

- RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro. *Formación de instructores*. México: MC Graw Hill- interamericana, 1991, 197 p.
- SOSA DE ALVAREZ DEL CASTILLO, Crispina. *La selección y empleo de los medios de enseñanza y aprendizaje*. México: proyecto estratégico #2, serie de metodología de la enseñanza, UPN, SEP, 1986, 94 p.

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha realizado una valoración crítica al Programa del Curso de Capacitación Didáctica para profesores de educación primaria, resultado del cual se ha podido establecer diferentes aspectos que a continuación se expresan.

La educación primaria hoy en día es una realidad que ha pasado por un proceso de desarrollo y durante éste el objetivo siempre se ha sido el mismo: que los alumnos construyan su propio conocimiento, claro está a través de determinado enfoque pedagógico, llámese conductismo, constructivismo y hoy competencias.

Al hablar de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que los niños deben desarrollar, se habla de competencias, que si bien anteriormente se encontraba implícita está palabra en la actualidad está generalizada en el ámbito de la educación básica, de ahí que fuera necesario el cambio educativo con un enfoque basado en competencias con el fin de formar individuos que evidencien el nivel de conocimientos, habilidades y valores para desempeñarse o producir algo para sí mismos y para la sociedad.

Este enfoque se traduce en competencias para la vida, es decir, un desempeño real que conlleva al “saber pensar, saber hacer y saber emprender y producir”, en una frase “aprender a aprender” para desempeñarse en varios contextos.

De ahí que la función de la educación primaria sea promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee por medio de aprendizajes significativos, que pueden llevarse a cabo con el apoyo de los docentes a través del conocimiento, formación y experiencia que éste ha obtenido en su labor pedagógica a sí como también tomando en cuenta el desarrollo de la estructura mental de los educandos, de sus inteligencias múltiples, de su capacidad intelectual, de sus procesos de pensamiento, de sus funciones cognitivas, de sus habilidades mentales y de su potencial de aprendizaje, que curiosamente de estos elementos depende la adquisición de las competencias cognitivas básicas: poder interpretar adecuadamente, poder argumentar excelentemente y poder proponer creativamente. Y no depende exclusivamente de las características o rasgos (competencias) que el profesor tiene o no tiene y quizá tampoco va a adquirir en un curso.

Por lo tanto se afirma que el aprendizaje es la base para construir competencias, porque aprender es participar activamente, crear y reproducir conocimientos previos y nuevos que conllevan a la evidencia del desempeño.

Con relación a lo anterior el Programa del Curso de Capacitación Didáctica con el enfoque de competencias no busca sacar todo el potencial en los niños para que sean autónomos y vayan adquiriendo mayor capacidad de análisis para fomentar los constantes cambios que el país demanda.

El Programa del Curso de Capacitación Didáctica busca desarrollar en los docentes competencias enmarcadas como rasgos o características que el profesor debe tener para llevar a cabo su labor educativa sin entender que determinada competencia ya la obtuvo durante su formación o bien va a ser adquirida en el transcurso de su labor educativa.

Si bien el Programa del Curso de Capacitación Didáctica desde la perspectiva de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, responde a los objetivos de impulsar el desarrollo profesional de maestros de educación básica para avanzar hacia una educación de calidad en beneficio de los alumnos de nivel primaria, no así responden las competencias propuestas por el mismo, esto se ve reflejado en cada una de las estrategias integradoras que forman parte de los cuatro módulos del programa. Las competencias se manejan como objetivos y los indicadores como estrategias o actividades para cumplir con ese objetivo.

Lo cual quiere decir que sería necesario definir muy bien el contenido del programa en relación al objetivo que persigue.

Otro aspecto que deja ver como limitante el Programa del Curso de Capacitación Didáctica se relaciona con la falta de investigación que se tiene o se ha realizado acerca de las competencias docentes, pues como ya se ha mencionado muchas de ellas ya han sido adquiridas durante su formación, por lo que considero inadecuado que se imparta este curso cuando lo mejor sería planear uno basándose en el objetivo de crear en los alumnos un aprendizaje significativo lo que vendría traducéndose como

una educación basada en competencias, dar al profesor las armas y herramientas para que esta educación se lleve a cabo.

Pues considero que la información que tienen los docentes acerca de educar por competencias es sólo contextual (definición de competencias) en relación a esto los Talleres Generales de Actualización han presentado fuertes deficiencias, esto debido a que no organizan o definen bien el objetivo fijándose en las necesidades de los estudiantes, los docentes y por supuesto la educación, pues de que sirve querer desarrollar competencias en los docentes cuando si con ello no se garantiza un aprendizaje significativo en los alumnos; entonces, vale la pena pensar que el problema central no radica en que quizá no se este educando por competencias, sino en los sistemas educativos que no han tenido la capacidad para integrar el conocimiento y en consecuencia, el soñado objetivo de la educación integral está lejos de alcanzarse. Pues hasta nuestros días se sigue hablando de lograr una educación de equidad y calidad, de la importancia de capacitar y formar adecuadamente al personal docente y generar en los alumnos aprendizajes significativos y poder así transformar la educación.

Por último como resultado de esta investigación, considero sería muy conveniente se realizará un estudio de seguimiento de los docentes que cursaron este Programa del Curso de Capacitación. En este estudio se podía investigar con respecto a: cómo ha sido su labor educativa, cómo se ha desempeñado con base a los conocimientos, capacidades y habilidades de los alumnos, el curso le ha permitido ejercer la docencia de manera satisfactoria como lo plantea del objetivo del Programa del Curso de capacitación y visto esto con mayor perspectiva, nos podría dar información sobre el impacto real en el desarrollo de competencias a resultado de cursar el Programa del Curso de Capacitación Didáctica para Profesores de Educación Primaria sin formación docente.

CAPÍTULO I

MODERNIZACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

1.1 Modernización y contexto político en materia educativa

Para iniciar este capítulo considero necesario hacer referencia a una pregunta: ¿qué significa la modernización en educación o la modernización educativa? Modernizar se usa a manera de sinónimo para cualquier acción dirigida hacia el progreso con base en la razón. “Modernizar es un propósito centrado en los descubrimientos de la razón, la cual precisa obstáculos y avizora soluciones para los mismos, es plantear un ideal para alcanzarlo y adelantar las soluciones con ponderaciones precisas”¹

De manera general, el uso del término modernización educativa, no es distintivo de un único momento en la historia de la educación. Desde hace ya algún tiempo se ha puesto en circulación pero asociado a diferentes significados, es decir, la escuela moderna bajo ciertas prácticas propias de la sociedad en cuanto al uso del tiempo, la división del trabajo y la homogeneización e individualización de los sujetos y saberes, y la escuela, en los procesos de modernización educativa en donde se constituye como proyecto lógico de la modernización de la sociedad y del Estado.

Desde la escuela nueva o la pedagogía activa, se va perfilando la idea de modernización para referirse a la necesidad de introducir nuevas teorías pedagógicas que permitan reemplazar y desplazar el esquema de la llamada educación tradicional (caracterizada por el dominio del maestro y de la enseñanza sobre el niño y sus procesos de conocimiento) por métodos activos y funcionales. Surge entonces, una fuerte preferencia por la escuela nueva, es decir, por una escuela moderna, inspirada en las ciencias auxiliares de la educación, y en el desarrollo de una propuesta educativa que empiece a considerar al niño eje sobre el cual debe girar el proceso de enseñanza.

En sentido general, se podría decir que la educación ha experimentado sucesivas modernizaciones²

De esta forma, a partir de los años cincuenta la modernización de la educación advierte un conjunto de problemas que no se refieren a la escuela como mecanismo fundamental de la modernidad, sino a la modernización de la educación, es decir, en el establecimiento de nuevos métodos de organización y control del maestro, la enseñanza y, en las prácticas pedagógicas.

Entonces, la idea de progreso y los referentes pedagógicos de la escuela nueva son desplazados por la contemporánea noción de desarrollo, en el cual se hacen evidentes los criterios económicos: desarrollo e industrialización.

¹ ARIAS CASTAÑEDA, Eduardo. “Modernización de la educación básica” En *Políticas educativas en México* p. 101.

² En cada sexenio presidencial, en materia educativa, se perfila una nueva forma de modernizar la educación, en su aspecto cognitivo de enseñanza y aprendizaje: conductismo, constructivismo, competencias.

Y bajo esta óptica, la industrialización y la urbanización son consideradas rutas de progreso hacia la modernización, y entonces, desde esta perspectiva y como tarea política, se plantea el avance de los países pobres, para garantizar el progreso material, la introducción de la tecnología y, la educación en primer orden.

El propósito consistía en despojar a la práctica pedagógica, al maestro y a la escuela de un conjunto de comportamientos que se juzgaban obsoletos y un obstáculo para el progreso material y social de la escuela.

Se intenta entonces, proporcionarles una base tecnológica que permita organizar lógicamente la acción educativa mediante el diseño y la puesta en práctica de los aprendizajes, con el objeto de volverlos eficaces y eficientes:

En resumen, y en el ámbito de la enseñanza, se intentaba aumentar la productividad en la escuela. Desde el final de la década del cincuenta la función y estructura de la educación se transforman radicalmente, entrando de paso, en la tendencia que dominará durante este período y suele denominarse “reformismo educativo” o “modernización de la educación”³

La modernización educativa en la década de los años sesenta y setenta va a incorporar el uso de nuevos procedimientos organizativos y metodológicos con el objeto de propiciar una educación y enseñanza tecnológica, poniendo en marcha procesos de Reforma educativa:

1959 - Reforma de las escuelas normales y el Instituto Federal de Capacitación de Maestros:

- Capacitación de maestros.
- Reforma de los planes de estudio de las escuelas normales.

1960 - Plan de 11 años, planificación del sistema oficial del sistema educativo:

- Plan para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México.
- Introduce la planificación oficial del sistema educativo y planeamiento integral de la educación.
- Textos gratuitos y obligatorios, unificación de contenidos (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos)

1964-1970 – Modernización de la administración educativa: Se crea la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación.

- El sistema Nacional de Orientación Vocacional.

1973 – Ley Federal de Educación:

- Política de reforma educativa en todos los niveles.
- Reforma de los planes de estudio de la educación media y secundaria (creación de secundarias técnicas y agropecuarias)

Las transformaciones del sistema educativo impulsadas desde los años ochenta y noventa han incidido también en el ámbito curricular, la gestión y la administración y por supuesto en la formación docente; en ésta última dos proyectos se generaron de manera particular:

³ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. p. 105.

- a) La elevación de la educación normal a nivel licenciatura.
- b) La descentralización.

Primeramente, el presidente José López Portillo (1976-1982) inició una propuesta de desconcentración en el campo educativo, con la idea de racionalizar y maximizar los recursos, mejorar la eficiencia y eficacia de este sector.

Descentralizar significaba acercar el poder de decisión y solución de problemas al mismo lugar donde se presentan los servicios.⁴

Las acciones de descentralización buscaban un mejoramiento cualitativo de la educación, que se pretendía lograr a través de la reforma del sistema de formación de maestros y un sistema de control y evaluación del trabajo docente.

Posteriormente, con el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) se desarrolló un proyecto más radical, un nuevo proyecto de reformas concebidas desde una descentralización como eje de las estrategias político-administrativas.

Este nuevo proyecto se fundamentó en una crítica al centralismo, buscando incrementar la responsabilidad de la sociedad y de los gobiernos locales, particularmente con referencia al financiamiento o manejo de los recursos educativos.

Y desde este punto de vista, la descentralización se modificó, quedando solamente en una mera coordinación representada en los estados de la República por los servicios coordinados de educación pública.

Así pues, y bajo esta misma línea, la modernización educativa como eje principal de la política sobre educación que ha propuesto el régimen federal se ha venido construyendo a partir de acciones.

Los documentos que fundamentan y dan estructura a la actual política educativa son: el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de la Modernización Educativa, éste último desarrollado a partir de las opiniones consultas y puntos de vista de los profesores de la educación, expertos e investigadores y de la sociedad en general.

Con el programa para la modernización educativa se da la existencia de dos momentos. En el primero se determinan dos aspectos:

1. El cambio de planes de estudio.
2. El de la prueba operativa.

El segundo momento se inicia con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con lo que se busca la reorganización del sistema educativo mediante su federalización.

Al hacerse cargo de la primera magistratura de la nación, el presidente Carlos Salinas de Gortari propone, cuatro ejes de reflexión:

- a) Los contenidos de la educación.

⁴ PEÑA SÁNCHEZ, Jaime. "Política educativa y vida académica en las instituciones formadoras de docentes" En: *Formación docente, modernización educativa y globalización*. p. 265.

- b) Los métodos de enseñanza.
- c) La revisión del sistema educativo.
- d) La participación educativa de la sociedad.

Con base en estos cuatro ejes, se presenta el programa a mediano plazo del sector educativo, el cual abordó cuestiones como:

- El aumento de salario docente.
- El otorgamiento de vivienda.
- La carrera magisterial, que constituye un sistema de escalafón horizontal basado en la evaluación de la preparación y en particular el desempeño de los maestros, que permite incrementos en las percepciones.
- La búsqueda del aprecio social del profesor por su labor.
- La creación de un sistema nacional de formación, capacitación, actualización y superación profesional del magisterio.

Posteriormente, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, propuesto por el entonces presidente Ernesto Zedillo, parte de la convicción de considerar a la educación factor estratégico del desarrollo que hace posible asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época.

El programa se enmarca en el proceso de desarrollo humano, es decir, se dirige a alentar la participación y responsabilidad de los principales agentes que intervienen en el proceso educativo.

El programa se apoya en el maestro, como protagonista de todo avance educativo, se compromete a impulsar la superación profesional del magisterio nacional, la revaloración de su labor y el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo.

Los propósitos del programa de desarrollo educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia. Equidad para generar las oportunidades a que todos tienen derecho, calidad para que cada niño, joven, hombre y mujer puedan desarrollar sus capacidades y creatividad en beneficio de ellos de su familia y de su comunidad, y pertinencia para que lo que se aprende sea útil al individuo, lo aliente a aprender más y mejor y aplicar con provecho cada nuevo conocimiento, cada nueva habilidad perfeccionada.

En síntesis el programa de desarrollo educativo 1995-2000, está permeado del tema de la calidad educativa, que ha sido una preocupación constante de todos los que intervienen en el proceso educativo o se enfrentan a sus resultados.⁵

Esta calidad, puede entenderse como el conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias, y cuando se ha avanzado en éstos, aparecen nuevas expectativas más difíciles de alcanzar, por eso, la calidad es una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación.

⁵ Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Poder Ejecutivo Federal

El programa de desarrollo 1995-2000 va a retomar algunos de los principios de modernidad establecidos en el programa de modernización educativa, dando un alto grado de importancia a los elementos de capacitación, formación y actualización de los profesores, el cambio de contenidos en planes y programas de estudio, el mejoramiento de los materiales didácticos y libros de texto, así como la superación de la obsolescencia pedagógica del currículo.

Como respuesta a la preocupación de la práctica educativa, para tal efecto, a partir del año 1997, se inició la transformación de los planes de estudio de la educación normal, con el propósito de que los contenidos de los cursos que se impartieran en estas instituciones fueran congruentes con las orientaciones centrales del currículo de la educación básica y con la necesidad de transformación de las prácticas de enseñanza. Aspectos que serán retomados para el siguiente sexenio presidencial, con sólo algunas modificaciones de nombres, como se muestra a continuación:

El ejecutivo, Vicente Fox Quesada, en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, hace alusión a la modernización educativa, expresando la preocupación que tiene por el desarrollo del país, por lo que propone hacer de la educación un gran proyecto nacional y para lograrlo señalaba, es necesario contar con programas, proyectos y acciones que permitan alcanzar una educación de calidad y de vanguardia para todos (modernización), por lo cual sociedad y gobierno deben comprometerse en la construcción de una educación básica de calidad, que desarrolle las facultades de los individuos; y por supuesto cambie las viejas prácticas pedagógicas establecidas (programas, planes de estudio, proyectos educativos, técnicas y métodos de aprendizaje, recursos didácticos, etc.)

Los resultados de dicha acción para mi parecer no son los más acertados, pues, los cursos de actualización docente impartidos por la Secretaria de Educación Pública no pueden contextualizar en un mismo plano las exigencias educativas, sino, hay que partir de realidades concretas que deberán ser diferentes para la educación, pues, no se puede construir a partir de necesidades globales sino específicas.

Para entrar en el camino de la modernidad educativa se necesitará entre otras cosas (ver la educación como un todo y no fragmentada) de la transformación de las prácticas en la educación básica, determinadas por las posibilidades de acceso a los profesores a nuevos conocimientos y a nuevas propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos, además, de tener la intención de querer generar en realidad los cambios y por supuesto sustentarlos con realidades sociales, políticas, geográficas y culturales.

Entonces la modernización apunta meramente a la calidad educativa, y tal parece depende única y exclusivamente de la práctica pedagógica del docente aunada a la evaluación de la educación en cuanto a programas y planes de estudio. Así como a las herramientas didácticas “adecuadas” para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, es necesario considerar o entender, que una de las características de nuestra sociedad es la rapidez de sus cambios: su modernidad, entendida como un

conjunto de transformaciones que tienen que ver con los procesos de expansión y transformación de la educación dentro de un marco, de un sistema socioeconómico; en donde el crecimiento ha avanzado de manera rápida, la revolución tecnológica y la globalización económica han transformado el sentido y contenido de las demandas sociales de la educación.

De esta forma se empieza a clarificar la relación existente entre modernidad, calidad y formación docente, aspectos que serán estudiados a lo largo de este capítulo.

1.2 Calidad educativa

Ya en el primer apartado se habló de la calidad de la educación en el proceso de modernización de la misma, por considerarse que las manifestaciones del sistema educativo son el reflejo de procesos obsoletos que por muchos años han estado presentes en la educación, y que tienen que ver con problemas metodológicos de cómo enseñar y sobre todo qué enseñar en una escuela que no ha cambiado sus procesos colectivos de aprehensión a las realidades.

Para el siglo XXI las políticas educativas coinciden en asignar una alta prioridad a la educación en sus etapas características de su desarrollo: cobertura, eficiencia terminal (no deserción), calidad y equidad.

Y el concepto de calidad educativa que muestra el Programa nacional de Educación 2001-2006, refleja una estrecha relación entre las mismas dimensiones de cobertura, eficiencia, calidad y equidad.

Iniciamos este siglo con grandes cambios en la educación, buscando la calidad en la misma, en sus procesos y proyectos. Los nuevos lineamientos y estándares curriculares tienen como propósito apoyar este proceso de cambio y hacer de la educación un espacio de mejoramiento de la calidad de vida de las personas, las comunidades, las regiones y los países, desde la formación en competencias y la calidad de desempeños.

Pero para poder producir estos cambios es necesario:

Transformar la gestión curricular e incluir en ella, de forma práctica, desde la pedagogía, la didáctica, la administración educativa, la evaluación, las nuevas formas del quehacer que permita responder al nuevo deber ser.

Este nuevo deber ser responde a los nuevos fundamentos educativos, los cuales deben tenerse en cuenta para poder operar una nueva gestión curricular.⁶

Más, cabe mencionar, que los cambios educativos no se generan desde una perspectiva amplia y se reducen a uno o dos aspectos de la práctica pedagógica, quizá a aquellos que se consideren problema de progreso para la educación (generalmente formación docente y programas. Prioridad de las reformas educativas)

La calidad es un término que requiere de definición, como política, la calidad educativa ha pasado por varias etapas.

⁶ LAFRANCESCO, Giovanni. *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. p.10.

En la primera etapa la calidad fue equivalente al logro de la cobertura de la demanda por servicio educativo (número de escuelas construidas y cantidad de población atendida año por año) que indica la importancia política de preservar la noción de un Estado educador.

La segunda etapa se ha caracterizado por establecer una equivalencia de calidad con medidas estandarizadas de resultados escolares, en dos vertientes:

Los estándares que son propios de la sociedad y cultura mexicana, y

Los estándares internacionales de los niveles de aprovechamiento escolar, adquisición de conocimientos y utilidad de los currículos para la vida moderna.

A este respecto, ya se generó un problema para los educadores, que es el establecer un equilibrio entre estándares nacionales e internacionales, e identificar cuáles de estos últimos son aplicables y útiles para el mejoramiento de la educación mexicana.

La tercera etapa hace coincidir la calidad con la equidad educativa:

Equidad relacionada con dos factores contradictorios: una base común y homogénea de conocimientos y habilidades, pero también, el establecimiento de condiciones para que, a partir de esa base común los individuos encuentren en el servicio educativo aquellas oportunidades de desarrollo personal y comunitario más adecuado a sus circunstancias.⁷

El camino hacia la equidad constituye una complejidad, más la clave está en lograr un equilibrio entre lo común y lo diferente que implica una investigación educativa de fondo y una infraestructura económica suficiente que mantenga lo común y genere espacios para las manifestaciones y desarrollo de las diferencias. ¿Pero cómo hacerlo posible?, mediante la evaluación.

Es aquí donde la evaluación de la educación adquiere una gran importancia en el contexto de una política de calidad educativa.

Las acciones de evaluación de los resultados y de los procesos escolares, adquieren sentido en la medida en que pueden proporcionar información sobre los niveles de calidad, pero esta información no es suficiente para mejorar la calidad si no se completa el ciclo de la lógica de la planeación educativa.

La evaluación es útil en la medida en que fundamenta las acciones racionalmente planificadas de mejoramiento de la educación, de la cobertura del servicio, de la evaluación de los estándares de aprovechamiento escolar, y de instauración de modalidades educativas equitativas.

La evaluación es un medio de verificación y de fundamentación de decisiones, que tendrán que demostrarse a la luz de los hallazgos de la investigación educativa, de lo que los educadores han encontrado o creado o que resulta en una mejor educación. De tal forma: "Planeación, evaluación e investigación son, de esta manera, los procesos en los que, racionalmente, deberían de fundamentarse las políticas educativas y las

⁷ GONZÁLEZ PARRA, José Natividad. *La calidad de la educación en México*. SEP. p.15.

decisiones de generalización, supresión o instauración de modelos, modalidades y reformas educativas”⁸

Por todo lo anterior se podría afirmar que la evaluación es el arma para mejorar la calidad educativa, pues ella consiste en señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa, estimar los conocimientos de quienes se evalúan.

Una definición un tanto precisa del concepto de calidad, quedaría contextualizada como “una autoexigencia permanente y razonable de superación, que no se puede adquirir del exterior, sino que solamente puede surgir del interior del mismo sistema a mejorar. La calidad del sistema nacional de educación se alcanzará en cada escuela y cada aula, o no se alcanzará”⁹

Los modelos de evaluación se distinguen en función de la escuela de la que provienen, de las cuestiones que enfatizan las interrogantes que se presentan a la audiencia a la que están destinados, a las premisas en las que se basan y, en el método que se emplee.

Para tratar de ilustrar lo anterior, Michael Patton, uno de los grandes investigadores en el ámbito de la evaluación, desarrolló una taxonomía que identifica ocho de los principales modelos de evaluación:¹⁰

1. El modelo de análisis sistemático.
2. El modelo de objetivos conductuales.
3. El modelo de la evaluación basada en objetivos libres.
4. El modelo del conocedor, mide la evaluación en función de estándares.
5. El modelo de la acreditación.
6. El modelo del enfoque de adversarios.
7. El modelo del enfoque de la negociación.
8. El modelo de la toma de decisiones.

Es necesario señalar que estos modelos sólo son patrones a seguir por quienes evalúan: el evaluador puede elegir uno, el que más favorezca el enriquecimiento de evaluación y el objeto a ser evaluado.

Sin embargo, no es el propósito de esta investigación ahondar sobre el tema de la evaluación, sino tratar de clarificar la utilidad y concepto de ésta en el contexto de la calidad educativa.

Retomando el tema de la calidad en la educación, se puede afirmar que ésta significa mucho más que construir una nueva infraestructura escolar, mejorar el mobiliario y distribuir computadoras. La calidad de la educación implica la transformación de estilos de gestión educativa y también de estilos de enseñanza y aprendizaje, para asegurar mejores resultados en el proceso educativo. Es un vocablo que se traduce como eficiencia o efectividad y que se utiliza para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo.

⁸ *Ibidem*, p. 16-17.

⁹ *Ibidem*, p.44.

¹⁰ *Ibidem*, p.46.

“Una educación de calidad es aquella cuyas características hacen posible satisfacer las necesidades sociales de formación o necesidades básicas del aprendizaje, que se plantea la sociedad” ¹¹

En términos técnicos, la educación será de calidad si es relevante, si tiene eficacia interna y externa, si tiene un impacto positivo en el largo plazo, si es eficiente en el uso de los recursos y si busca la equidad.

Es decir, un sistema educativo de calidad es aquél que: ¹²

- Establece un currículo adecuado a las necesidades de la sociedad en que se ubica. (Relevancia)
- Logra que la más alta proporción posible de destinatarios, acceda a la escuela, permanezca en ella y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos. (Eficacia interna y externa)
- Consigue que los aprendizajes logrados sean asimilados en forma duradera y deriven en comportamientos sociales sustentados en valores. (Impacto)
- Cuenta para lograr lo anterior, con recursos humanos y materiales suficientes y los aprovecha de la mejor manera. (Eficiencia)
- Tiene en cuenta la desigualdad de situaciones y ofrece apoyos a quienes lo requieren. (Equidad)

Dichos principios o elementos deben estar considerados en un determinado tiempo y sitio y ello dependerá de las necesidades sociales en la que se inscribe, pues, aunque el referente geográfico y el tiempo son ineludibles, se debe precisar que las necesidades son cambiantes y la educación que pretenda ser de calidad tiene que ser tan dinámica como la sociedad misma.

Cuestión clave será, entonces, identificar las necesidades sociales fundamentales sobre las que se plantean los objetivos educacionales y, por consiguiente, todo el diseño curricular; así la calidad de la educación tendrá relación con la totalidad del proceso educativo y no solamente con los resultados finales o su evaluación sumativa.

La calidad de la educación es el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia.

La integridad se resuelve en el hecho de que en la educación se incluyan los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre; la coherencia es concebida como la necesidad de que cada uno de los elementos de la educación tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana; la eficiencia viene condicionada por el hecho de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función para que cada hombre desarrolle sus posibilidades y supere en la medida de lo posible, todo tipo de límites.

El concepto de calidad se constituye para cada contexto y situación; es decir significa cosas diferentes para diferentes personas, pues, existe una diversidad de

¹¹ GADEA KENNET, Delgado Santa. *Evaluación y calidad de la educación: nuevos aportes procesos y resultados*. p.36.

¹² GONZÁLEZ PARRA, op. cit., p.43 y 44.

intereses de las personas implicadas; puede suponer cosas distintas para una misma persona en momentos y situaciones, según sus objetivos.

Se trata de un concepto que tanto puede definirse en términos absolutos considerándolo un ideal al que no se puede renunciar como en términos relativos y finalmente es un concepto asociado a lo que es bueno y merece la pena y con el que es necesario comprometerse.

En conclusión:

La calidad educativa es un concepto relativo y dinámico, que depende de los momentos históricos y que está en función de los valores que cada uno tenga. Por lo tanto es variable a lo largo del tiempo y el espacio. La calidad está por lo tanto relacionada con parámetros temporales, ideológicos, económicos y es posible, por ello, llegar a consensuar una definición válida para cualquier contexto y época.¹³

Es necesario, reconocer entonces, que la calidad no es algo absoluto ni estático.

1.3 Formación docente

Iniciar un nuevo siglo implica para los educadores cambiar el modelo en el cual aprendimos y crear el paradigma en el que deben aprender las nuevas generaciones. “Cambiar implica tomar la postura crítica y evaluativa frente a cuanto somos, hacemos, y sabemos hacer en la educación, entonces, preguntarnos por lo que debemos ser, saber, hacer y aprender”¹⁴

Existe una relación muy estrecha entre formación docente, calidad educativa y modernización, considerando que el tema de la formación de los maestros es también una constante que está presente a lo largo de la historia de cualquier sistema educativo.

Se parte de la idea de que en la medida que los maestros tengan una mejor preparación, la calidad de la educación nacional habrá de mejorar sensiblemente. Pues para construir una sociedad mexicana que esté en condiciones de competir en el ámbito internacional es impostergable promover una formación sustentada en mejores programas educativos: una docencia más apta en investigación científica y tecnológica, más amplia en una calidad educativa en donde las necesidades del presente se articulen con el desarrollo del futuro.

Es por ello que se han realizado esfuerzos en formación que se pueden constatar en el incremento de cursos, seminarios, talleres, etc., así como el impulso de la motivación hacia la investigación.

Por estas razones la formación de los maestros es y ha sido una preocupación reflejada en la política educativa, como se percibe en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, que a grandes rasgos plantea acciones como:

¹³ CANO GARCÍA, Elena. *Evaluación de la calidad educativa*. p. 68.

¹⁴ LAFRANCESCO, Giovanni. *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. p.p. 9-10.

1. Cursos intensivos que mejoren la calidad de una formación sólida.
2. La modernización de los procesos de actualización, revisando la relevancia y pertinencia de los programas en vigor.
3. La modernización académica y administrativa en las instituciones de educación normal.
4. La diversificación de cursos que inicien una óptima formación profesional y que se prolonguen con la actualización permanente y superación académica, que dentro de un marco de superación constante impulsen a la reflexión y creatividad en la práctica educativa.
5. La revisión de los contenidos de los cursos de actualización con la finalidad de que atiendan los requerimientos de la realidad educativa y social para aportar soluciones a los problemas más relevantes.
6. El fortalecimiento de contenidos con la revisión continúa del currículo, para introducir los ajustes y transformaciones graduales necesarias.
7. Garantizar los recursos didácticos de materiales impresos, para hacer posible las modificaciones o ajustes al currículo, y así mejorar la calidad en los aprendizajes de los alumnos.¹⁵

Cualquier modelo de formación debe concebirse a partir del tipo de educación que se pretenda dar. Debe tener presente las finalidades a conseguir y las metas a alcanzar. Es decir, si lo que se busca es la eficiencia educativa, se puede recurrir a aquellos modelos que desarrollen las características asignadas al profesor eficaz; si se pretende fomentar la capacidad crítico-reflexiva, se optará por modelos de reflexión sobre la práctica; en cambio si el objetivo es la formación integral, se tendrá que recurrir a modelos que proporcionen a los profesores las capacidades, contenidos y estrategias que les permitan alcanzar estas facetas formativas; porque la formación docente se concibe como el desarrollo profesional de los profesores directamente relacionado al proceso de la mejoría de sus funciones.

Una docencia de calidad será la que demuestre la capacidad crítica para adecuarse a la realidad de los educandos y contribuya al éxito de un proyecto educativo consensual, orientado a superar los problemas o dificultades del presente.

Los objetivos, propósitos y metas para llevar a cabo una formación docente que necesariamente debe generar una calidad educativa puede no terminar aquí, pues, una formación docente no siempre supone una forma particular de concebir al proceso de conformación intelectual sino tiene diferentes formas de visualizar el proceso que dependerá de la manera de caracterizar al sujeto en formación, de pensar al proceso formativo, de delimitar los alcances del mismo.

La formación docente va más allá de elementos de carácter técnico-pedagógico, sin embargo, la modernidad implicó no sólo la transformación de las formas de actuar sino las de pensar, la formación se articuló a una racionalidad cada vez más instrumental.

Una formación docente requiere del dominio del saber y del dominio de los procedimientos para hacer posible dicho saber a los estudiantes. Necesariamente implica el conocimiento de la disciplina, de esta profesión, como el campo de las teorías de la enseñanza y de las teorías del aprendizaje; ciertamente éstos dependen del enmarque institucional y social, así como de la singularidad de cada situación.

¹⁵ Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal

Esto implica no negar la relación existente entre la formación del profesorado y la ideología del control social, en la cual los programas de formación constituyen un factor significativo de la reproducción y legitimación de una sociedad.

Una formación docente, debe contemplar los cambios que la sociedad ha sufrido, debe ser pensada como un proceso que haga que el cambio de programas, contenidos y libros de texto se vuelvan realidad en la práctica diaria y la modifiquen.

Entonces las políticas de profesionalización deben definirse como un proceso que permite al profesor estar al día en los problemas formales a los que se enfrenta.

La formación debe partir de ubicar al docente como profesional de la educación. De ahí que este proceso tenga como finalidad elevar la calidad de la enseñanza, con programas que superen a los viejos esquemas, utilizando para ello procesos de formación que den a conocer cambios y a la vez proporcionen al docente la oportunidad de conocer y analizar los contenidos desde su realidad educativa, pues, la formación docente significa promover el desarrollo profesional, partiendo de la intervención en el ámbito más concreto del ejercicio de la práctica, con la idea de reconstruirla y transformarla.

Los docentes deben conocer los sucesos de su práctica y empezar a darle nuevos significados, a través de un proceso de comprensión de su propia acción, elaborar un conocimiento personal que reconstruya, describa, confronte, analice y proponga para transformar su enseñanza.

Transmitir, construir y propiciar la construcción de conocimientos, promover capacidades y valores son los objetivos centrales de la docencia, cuyo compromiso es intervenir en las transformaciones sociales, precisamente a través de la producción, aplicación de conocimientos y formación de sujetos críticos.

La realidad de la formación docente como eje principal de la educación, atraviesa por momentos críticos que llevan a cuestionar sus fundamentos, sus objetivos, sus métodos, etc.

No es suficiente con renovar o innovar planes y programas de estudio, estrategias y materiales didácticos para mejorar la enseñanza; se requiere formar maestros que puedan asumir crítica y reflexivamente retos.

Los materiales de apoyo a la labor docente tienen poco impacto en la misma, ya que no propician las condiciones que permitan a los docentes conocer y analizar sus saberes, cuestionar y analizar los resultados para formular y aplicar propuestas que recuperen la particularidad de las cuestiones en las que se produce el saber de los alumnos.

Una formación docente no puede reducirse a un cúmulo de procedimientos modelados como simple recetario, por el contrario el propósito es ofrecer ciertos fundamentos que permitan generar diversas formas de aplicación que enriquezcan las experiencias posibles, perfilando aquéllas que propicien mayores éxitos y estímulos a la creación de ambientes ricos en diversidades.

El maestro debe reflexionar sobre las dificultades y saberes que tienen en relación con el tema, formular estrategias de enseñanza para su grupo y las trabaje con ellas, las analice, las evalúe y adecue en función de los resultados obtenidos en la aplicación.

La formulación de estrategias por parte de los maestros, debe no limitarse al diseño de actividades novedosas o divertidas, debe sustentarse en un trabajo previo de problematización sobre el contenido que aborda y se analiza con base a los resultados que se obtienen de su propuesta en práctica.

En conclusión, adoptar nuevas perspectivas no sucede fácilmente, sobre todo si va en contra de la cultura de la educación establecida, como escribió a principios del siglo XX Montessori: “No existe nada más difícil para un maestro que renunciar a sus viejos hábitos y prejuicios”¹⁶

El tipo de reforma que se necesita, entonces, debe prever un modelo para la necesidad de transformación personal y mejoramiento de las relaciones personales. Esto no implica que se minimicen o se rechacen las acciones emprendidas (aspectos curriculares) más bien se trata de complementarlas al reconocer la importancia del factor humano y de implementar el apoyo para transformar aquellas prácticas y comportamientos que no son productivos ni funcionales.

Cualquier reforma del sistema educativo de enseñanza requiere transformación personal y mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Los maestros necesitan continuar aprendiendo acerca de las nuevas investigaciones y de su interacción con los estudiantes. Necesitan saber los efectos que tienen los proyectos y el maltrato en el aprendizaje. Los maestros necesitan leer, participar en actividades de aprendizaje. Necesitan reflexionar acerca de su papel como educadores. Necesitan poder planear su instrucción y los cambios necesarios en su escuela. Necesitan poder estructurar metas a corto y largo plazo.

El fracaso de muchos programas educativos, como señala Fullan, es que:

La verdadera dificultad viene de las relaciones de estos nuevos programas o políticas y las miles de realidades subjetivas, enraizadas en los contextos individuales y organizacionales de la gente. No es posible el cambio educativo sostenible sin que a los maestros se les dé poder, es decir, construir nuevos significados, evaluar lo que les ha sucedido y ejercer su libertad para elegir nuevas maneras de responder al mundo escolar.¹⁷

La formación docente en la práctica educativa es compleja, ésta se ve afectada por los problemas de la sociedad y por finalidades no siempre claras: formación integral del individuo, desarrollo de las capacidades básicas, transmisión de conocimiento, enseñanza de conocimientos, actitudes, valores, habilidades, que día con día toman

¹⁶ AGUILAR FISCH, Laura. “La formación de docentes” En: *Formación docente, modernización educativa y globalización*. p. 178.

¹⁷ *Ibidem*, p.181. Apud FULLAN, M. *The meaning of educational change*. Teachers college Press, New York, 1982, p. 25.

nuevos significados de acuerdo al avance de la sociedad y a las necesidades concretas que enfrentan los diferentes sectores sociales en las distintas realidades geográficas, socioeconómicas y culturales.

Los cursos impartidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) cada año con el fin de iniciar un ciclo escolar con mejoras institucionales y de enseñanza y aprendizaje, se caracterizan por ser intensos en contenido que no aborda cuestiones concretas, ni alternativas de procesos de mejoría en la práctica educativa, además muchos de ellos se sitúan en una modernidad basada en contextos no reales de la sociedad. Idealizan los contenidos a tal forma que cabe preguntarse si los profesores de educación normal son capaces de llevar a cabo sus propias propuestas y transformaciones, o bien, se trata de sólo imponer determinadas formas de enseñar y aprender creyendo que éstas son la mejor manera de llevar a cabo una educación integral; que satisfaga sólo algunos principios de la modernidad y la calidad de la educación.

Pues cómo puede ser posible, que si se le ha proporcionado al profesor una determinada formación y actualización docente, sea común en nuestros días encontrar prácticas de enseñanza caducas y rutinarias que se concentran por lo general en el dominio de conocimiento sin promover el tipo de educación que han llamado: desarrollo de competencias, o quizá se ha entrado en el contexto equivocado de los objetivos de las políticas de educativas de fin de siglo: “Todo debe ser actualizado o modernizado” de no ser así, se continuará en el atraso, la improductividad y otros signos negativos para el progreso educativo y social.

En términos generales la responsabilidad de los resultados educativos se hace recargar en el desempeño de la actividad de uno solo de los agentes que participan en el proceso educativo.

La formación docente es un problema central, los proyectos institucionales de activación de los docentes han obtenido resultados muy pobres, las razones pueden ser múltiples y de naturaleza compleja, entre ellas, considero que los proyectos de formación han dividido al sujeto mismo, así como su posibilidad de definir y construir sus propias actitudes; y en este campo de formación docente hace falta partir de la experiencia, de los maestros, de su práctica; pues, creo que para lograr cambios sustanciales es necesario partir del saber del educador, quien es finalmente constructor de su propio conocimiento.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

2.1 ¿Qué son las competencias?

Para iniciar este capítulo referido a la educación por competencias, consideré necesario partir del concepto de competencias.

Primeramente, cabe mencionar que el concepto de competencias fue poco utilizado en algunos países de Latinoamérica, pues, no era muy común hablar de competencias educativas y curriculares, debido a que el término era proveniente del campo de la lingüística, la psicología y la gestión de los recursos humanos y se aplicaba en las empresas económicas, particularmente en la selección de personal y en el campo laboral, el cual las referían a un “conjunto de aptitudes, intereses, conocimientos y rasgos de personalidad que debían poseer las personas para desempeñar un trabajo o una actividad determinada, es decir, repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otros, lo que las hace más eficaces en una situación determinada”¹⁷

La definición del término competencia, se centra en el campo psicológico, laboral y lingüístico, donde la competencia en cada una de estas áreas tiene características propias e indistintamente estas disciplinas utilizan el término; más no se sabe a ciencia cierta cuál es su verdadero origen.

Algunos especialistas afirman que fue planteado inicialmente por David Mc Clelland (psicólogo conductista de la década de los sesenta y asesor de numerosas corporaciones) como una reacción ante la insatisfacción que le produjeron los medios tradicionales utilizados para predecir el rendimiento en el trabajo.

Mc Clelland, pretendía buscar variables que permitiesen una mejor predicción al rendimiento laboral y las llamó “competencias”¹⁸

Clelland, en sus investigaciones encontró que para predecir, funcionar o llevar a cabo una tarea con mayor eficiencia era necesario estudiar a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos, con las características propias de los que son solamente en promedio.

Es por esta razón, que las competencias están relacionadas con una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo: destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes, conocimientos, etc.

Después de la década de los ochenta, Boyatzis (1982, doctor en psicología social y uno de los mayores expertos en inteligencia emocional y liderazgo) y Woosdruffe (1993), tomaron el término de competencias y haciéndolo obligatorio propagaron su uso para cualquier consultor empresarial laboral.

¹⁷ CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. *La nueva evaluación educativa: desempeños, logros, competencias y estándares*. p. 65.

¹⁸ *Ibidem*, p. 58

Y es entonces, que las competencias han estado ligadas tradicionalmente al contexto laboral.

Para 1988 la Organización Internacional de Trabajo, a través de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), introduce el concepto de competencias en sus criterios de ordenamiento y estandarización de ocupaciones, definiéndolas como: “La capacidad de desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado que se encuentran en diferentes niveles y grados de especialización”¹⁹

Es decir, el nivel de las competencias va a estar en función de la complejidad y diversidad de las tareas.

En el terreno psicológico, el uso y la aplicación de las competencias ha incidido particularmente en la gestión de los recursos humanos, los cuales se centran en la identificación de los factores de éxito en el desempeño de las personas en su trabajo, funciones y responsabilidades (conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y en general atributos personales)

Como se puede apreciar el concepto de competencias en los dos ámbitos (laboral y psicológico) no difiere mucho, entonces se puede inferir y suponer que las competencias:

- a) Pueden generalizarse a más de una actividad.
- b) Son características permanentes en las personas.
- c) Se ponen de manifiesto cuando se realiza una tarea o un trabajo.
- d) Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, es decir, no se asocian solamente al éxito, sino que asumen que realmente lo causan.

Qué ocurre en el plano educativo. En la educación, una concepción muy general y limitada de competencia se acepta como una capacidad para hacer creativos los conocimientos adquiridos en la escuela y fuera de ella.

Dicho de otra forma, se habla de desarrollar competencias básicas en la educación cuando se hace referencia a la formación de estudiantes capaces de hacer uso adecuado de los contenidos, de sus métodos de trabajo, de sus símbolos y formas de comunicación.

Se trata de desarrollar en los estudiantes la capacidad de análisis, de lectura de la realidad natural, social y cultural, de establecer relaciones entre fenómenos y conceptos, de formular hipótesis e interpretaciones y de comunicarlas de manera clara.

Objetivo de la educación, que sexenio tras otro propone el gobierno de México, afirmando que nuestro país necesita un adecuado desarrollo humano de sus futuras generaciones, y para lograrlo es necesaria una excelente educación capaz de desarrollar en los alumnos el juicio crítico, el pensamiento reflexivo y la capacidad creativa; alternativas para mejorar la formación en la capacidad intelectual y con ella desarrollar las competencias y cualificar desempeños, resultado de generar aprendizajes significativos, pues, es a través de éstos que se construye el conocimiento

¹⁹ *Ibidem*, p.60.

y se buscan nuevas alternativas para responder a las necesidades socioculturales de hoy.

En consecuencia, la tendencia educativa de finales del siglo XX y de inicios del siglo XXI tiene como objetivo primordial apreciar los desempeños y desarrollar las competencias cognitivas básicas, en especial en los educandos de los países de Latinoamérica, como una estrategia de formación humana para la eficiencia, la eficacia, la efectividad y la pertinencia.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) definió la competencia como “un saber hacer en contexto, es decir, un conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular que cumple con las exigencias específicas del mismo”.²⁰

No obstante en esta definición existen algunos inconvenientes:

1. La persona puede poseer una serie de conocimientos y habilidades, pero muchas veces no sabe cómo llevarlas a la práctica en materia educativa.
2. El planteamiento anterior sólo induce a un “saber hacer” desde el punto de vista operativo o procedimental en un contexto, no alude a una comprensión o entendimiento en la tarea que se está realizando.

Con este saber hacer, se limita, confunde y descuida la necesidad de utilizar la inteligencia en el proceso de construcción de conocimiento, por centrarse en el manejo de habilidades y destrezas; como bien lo refleja esta otra definición de competencia bastante aceptada, “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica”²¹

Más saber hacer sin entender no tiene sentido, como tampoco lo tiene saber pensar acerca de lo que no sabemos hacer.

De acuerdo con lo anterior, las competencias deben estar relacionadas con el uso apropiado de las aptitudes intelectivas y de las capacidades mentales para comprender lo que se hace y con el manejo eficiente, eficaz y efectivo de los métodos, técnicas, procesos y procedimientos, con habilidad y destreza para saber hacer lo que se comprende y de esta forma utilizar, dicho saber y saber hacer, con pertinencia, en la solución de problemas relevantes.

Otra definición de competencia podría estructurarse de la siguiente manera: “competencia es un saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano”²²

Bajo esta perspectiva las competencias se desarrollan y relacionan con los aprendizajes significativos, y los alumnos serán “competentes” si han tenido un aprendizaje de este tipo.

²⁰ MONTENEGRO ALDANA, Ignacio. *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. p. 11.

²¹ MUÑOS GIRALDO, José Federman. *Como desarrollar competencias investigativas en educación*. p. 37.

²² MONTENEGRO, *op. cit.*, p.12.

Pero, ¿qué factores influyen para que este aprendizaje se produzca y qué funciones cognitivas o de conocimiento deben tenerse en cuenta para que las competencias puedan desarrollarse?

Existen muchos factores que influyen en el aprendizaje, unos son externos y otros internos, los primeros escapan de las manos del educador, y se relacionan con contextos sociales, culturales, psicológicos, ambientales, familiares, etc. Los segundos se relacionan con la institución educativa: el aula de clase, la pedagogía y la didáctica (currículo, forma de operar el proceso de enseñanza y aprendizaje) Entre los factores internos se consideran: las actitudes y aptitudes intelectivas, las aptitudes procedimentales y los contenidos.

Sin embargo, considero que los sistemas educativos han descuidado las aptitudes intelectuales y se han concentrado en evaluar, las actitudes, los procedimientos y los contenidos, por la tendencia general de esperar a que el alumno quiera aprender, tenga los métodos para hacerlo y aprenda sin sentido y sin desarrollarse cognitivamente.

Es decir, si un estudiante quiere aprender (se dice que tiene actitud) entonces es capaz de manejar los procedimientos y por lo tanto aprender los contenidos. No importando que no comprenda lo aprendido y que no sepa nada con lo que aprendió; aquí está la diferencia entre aprender y aprender significativamente.

En consecuencia, es tarea muy importante de los educadores el desarrollar estas cuatro fases o factores (actitudes, aptitudes intelectivas, procedimientos y contenidos) a través de su práctica pedagógica.

Para tener más clara la idea simplificaré la información resaltando la importancia de cada aspecto interno antes descrito; Desarrollar actitudes implica:

- a) Generar expectativas
- b) Canalizar el interés.
- c) Promover la motivación.

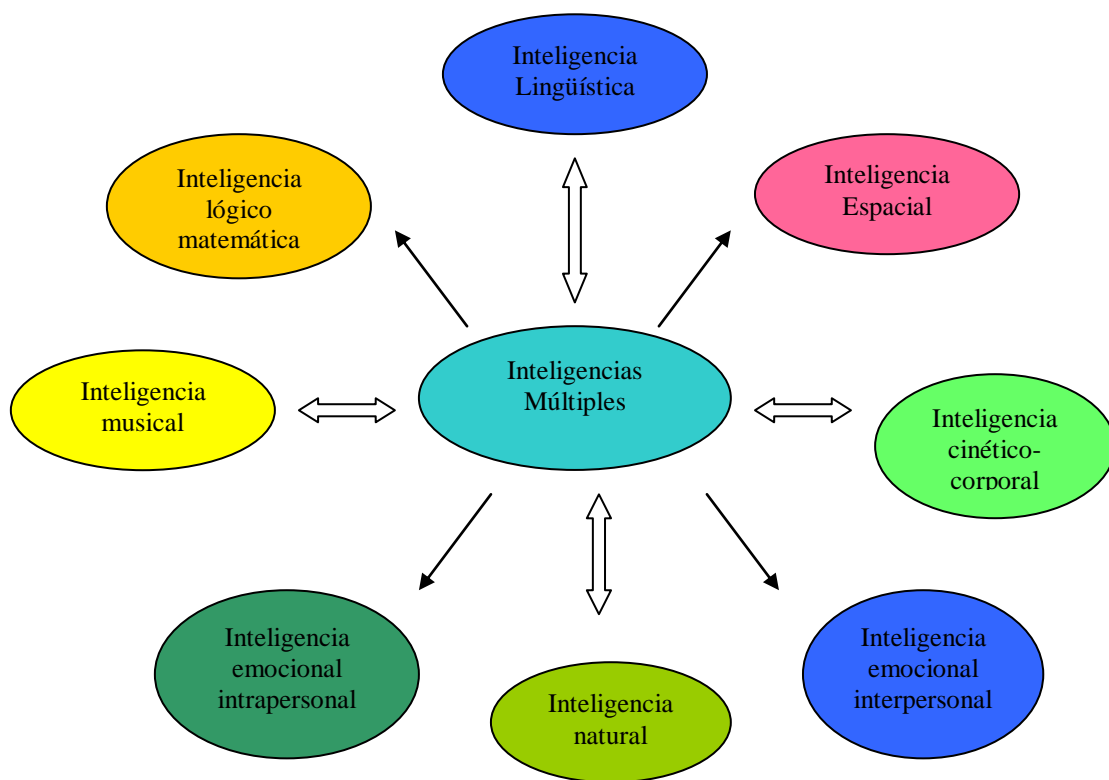
Desarrollar aptitudes implica: buscar estrategias pedagógicas y didácticas para desarrollar la estructura mental de los educandos, su inteligencia, su capacidad, su potencial, sus procesos de pensamiento, sus funciones cognitivas y sus habilidades mentales.

Desarrollar las aptitudes procedimentales, es dotar de métodos, técnicas, procesos y estrategias a los alumnos para que desarrollen las habilidades, destrezas y desempeños.

Tomando en cuenta dichos factores, los alumnos quieren aprender (actitudes), pueden aprender (aptitudes intelectivas), y tendrán los hábitos y métodos para hacerlo (aptitudes procedimentales).

En realidad podrán aprender significativamente los conceptos de las distintas disciplinas, desarrollando sus inteligencias múltiples: lingüística, espacial, cinético

corporal, emocional, interpersonal, natural, musical, lógico matemática e intrapersonal.
23



Las competencias en realidad serán el resultado de desarrollar estas aptitudes intelectivas y procedimentales, es decir, el “saber pensar” y “saber hacer” pero con eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia.

Sin embargo, y desafortunadamente, todo lo anterior es válido desde el punto de vista teórico, pues, los hechos en la educación muestran otras tendencias, prueba de ello es que los niños y jóvenes pasan buena parte de su tiempo dentro de las instituciones educativas; y al parecer no logran posteriormente incorporarse a la vida social y productiva de manera exitosa.

La enseñanza de contenidos disciplinares que se realiza mínimo durante 15 años (3 en preescolar, 6 en primaria y 6 en secundaria y media vocacional) llega a su término y nuestros educandos llegan a la educación superior simplemente “incompetentes”. ¿Por qué?

²³ Inteligencias múltiples; modelo propuesto por Howard Gardner en el que la inteligencia no debe ser vista como una unidad que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias diversas, todas distintas e independientes; pues la inteligencia radica en la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos.

En las instituciones educativas se dan clases de lenguaje y literatura, pero los educandos no desarrollan su inteligencia lingüística.

Se enseña aritmética, geometría, álgebra, trigonometría, cálculo integral y diferencial, pero los educandos no desarrollan su inteligencia lógico matemática.

Se enseña geografía, historia y civismo, pero los educandos no desarrollan su inteligencia espacial.

Se enseña música, pero los educandos no desarrollan su inteligencia musical y solamente el 6% de los egresados del sistema básico escolar toca un instrumento musical y tan sólo el 11% desarrolla niveles de percepción musical.

En las instituciones educativas se ofrecen clases de bellas artes (pintura, dibujo, escultura, expresión corporal, teatro, danzas) y de educación física (recreación y deportes), pero los educandos no desarrollan su inteligencia motriz.

En las instituciones se dan clases de ciencias naturales, biología, química, física y ecología, pero los educandos no desarrollan su inteligencia natural.

En las instituciones se dictan clases de filosofía, de religión y de ética, pero los educandos no desarrollan su inteligencia emocional intrapersonal.

En las instituciones educativas se organizan procesos, proyectos y actividades, desde los ejes transversales del currículo para apoyar los procesos de formación integral, pero los educandos no desarrollan su inteligencia emocional interpersonal.²⁴

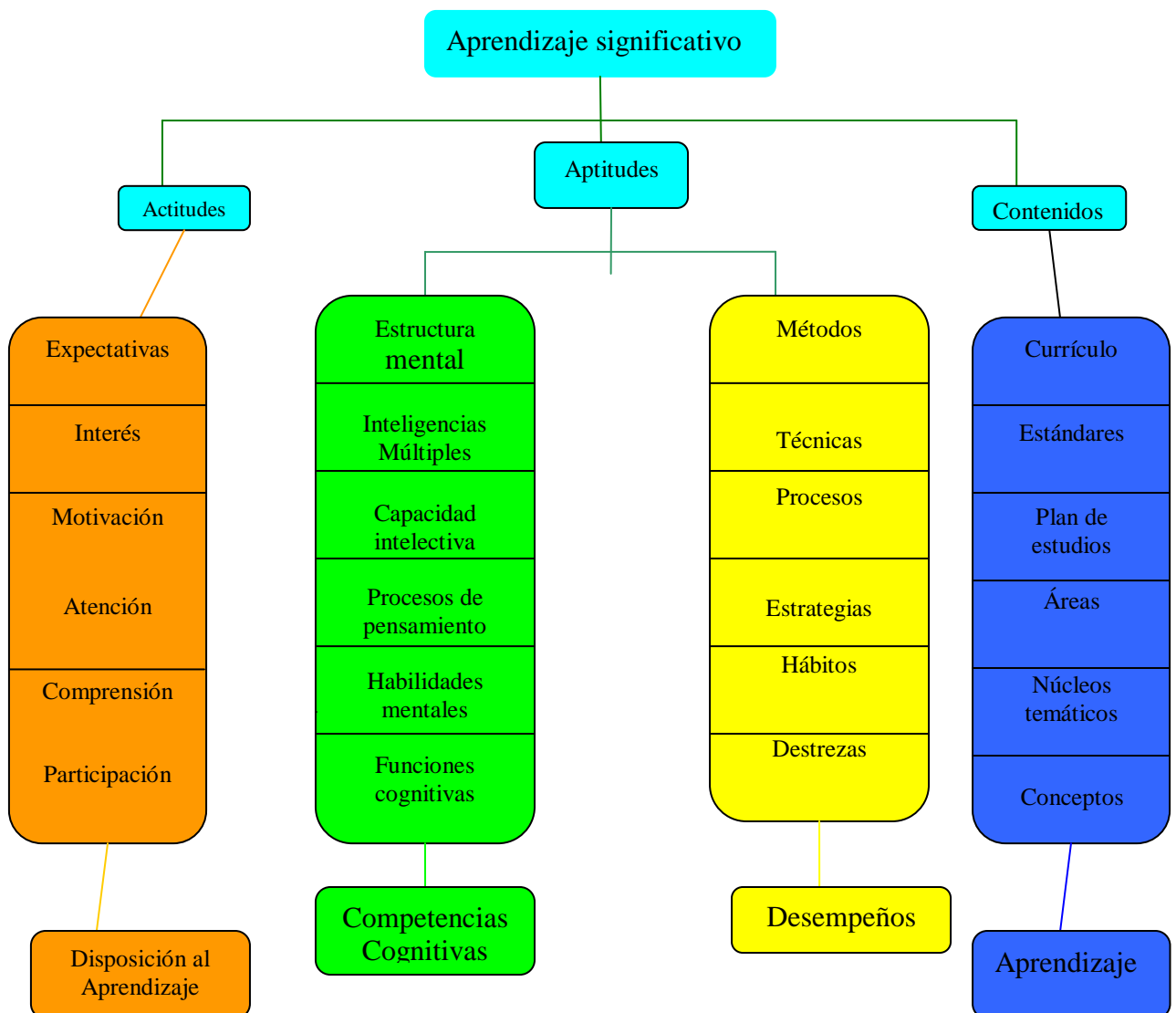
Para tratar de entender lo anterior, quizá la respuesta estaría en los docentes, que poco se han preocupado en el quehacer pedagógico: la evolución de la estructura mental de los educandos, de sus inteligencias múltiples, de su capacidad intelectual, de sus procesos de pensamiento, de sus funciones cognitivas, de sus habilidades mentales y de su potencial de aprendizaje y curiosamente, es de estos aspectos que depende el desarrollo de las competencias cognitivas básicas: poder interpretar, poder argumentar y poder proponer creativamente.

Una alternativa pedagógica docente, que debe llevarse a cabo desde la didáctica, es aquella que permita al educando:

- a) Generar expectativas hacia el aprendizaje de las áreas y asignaturas, canalizar el interés hacia las mismas, motivarlo por el conocimiento, desarrollarle niveles de atención y permitirle la participación activa en la construcción del conocimiento.
- b) Desarrollar su estructura mental, sus inteligencias múltiples, su capacidad intelectual, sus procesos de pensamiento, sus funciones cognitivas, sus habilidades mentales, su potencial de aprendizaje.

²⁴ LAFRANCESCO, op. cit., p. 101.

- c) Ofrecer procedimientos, métodos, técnicas, procesos y estrategias que le permitan, con la formación en hábitos de estudio y de trabajo, desarrollar habilidades y destrezas y ser eficiente y eficaz en sus desempeños. Construir el conocimiento y apropiarse de él de forma significativa: aprender significativamente. (Esquema)²⁵
- d) Ser competente: “saber pensar, saber hacer y saber emprender y producir”.



Vale la pena pensar que el problema central no radica en que quizá no se esté educando por competencias, sino en los sistemas educativos que no han tenido la

²⁵ *Ibidem*, p.100.

capacidad para integrar el conocimiento y en consecuencia, la soñada educación integral está lejos de alcanzarse.

Por lo tanto, creo que ese es un grave problema, principalmente porque las instituciones educativas han centrado sus esfuerzos en transmitir los conocimientos de las asignaturas, y en el mejor de los casos, buscar la forma en que los alumnos construyan estos conocimientos, pero en realidad han descuidado la integración del conocimiento, y están produciendo individuos fragmentados; no tomando en cuenta que “cada episodio de la vida de las personas exige un conocimiento global de las situaciones, para lo cual se requiere poner en juego un conjunto de habilidades, destrezas y conceptos de diversas disciplinas”²⁶

2.2 Cómo educar por competencias

A lo largo de la historia de la educación han existido diversos paradigmas²⁷ que llevan a cada sociedad a educar de determinada manera a las nuevas generaciones.

Toda sociedad ha buscado que las generaciones futuras adquieran los conocimientos acumulados para que se adapten a la vida; la educación es el medio para que se reproduzcan la cultura y la sociedad de manera continua.

El avance en el conocimiento siempre ha afectado no solamente los contenidos, sino el quehacer de la educación. Nuestro siglo presenta una serie de características que han cambiado o cuestionado el rumbo del paradigma educativo actual:

- Algunos cambios se producen a gran velocidad.
- La información se produce y se transmite de manera rápida y sistemática (hay medios informativos que modifican su página web cada 10 minutos)
- Los niños, niñas y jóvenes reciben información de múltiples vías, desde todos los medios de comunicación (ni las escuelas ni los docentes son sus únicas vías de aprendizaje)
- Cualquier medio es una vía de información, desde una calculadora, hasta un juguete, por ejemplo un videojuego de fútbol incluye las banderas, capitales y tipos de moneda de los países que participan en los torneos.
- Se recibe mucha información fragmentada, y muchas veces no se sabe si es verídica, por lo cual poco nos sirve para analizar y resolver nuestros problemas.

Por lo anterior, es que la educación presenta nuevos retos, especialmente a los docentes, niñas y jóvenes de hoy, para que sean capaces de distinguir qué es verídico y qué no, a qué se le debe creer y a qué no y cómo deben elegir y usar la información que reciben.

²⁶ MONTENEGRO, *op. cit.*, p. 10.

²⁷ Según Laura Frade Rubio, se llama paradigma a un conjunto de conocimientos y creencias que conforma una visión del mundo y que desde una posición dominante señala cómo deben ser y hacerse las cosas en un momento histórico determinado.

Los estándares curriculares y la gestión curricular deben tener en cuenta todos los factores que influyen en el aprendizaje, en especial las actitudes, las aptitudes intelectivas, las competencias cognitivas básicas, los desempeños las habilidades y destrezas, los hábitos y, desde el currículo integrarlos al desarrollo de las unidades didácticas, los núcleos temáticos, las asignaturas, las áreas y los planes de estudios desde los cuales se proponen los contenidos conceptuales del aprendizaje:

“Si los estándares curriculares se traducen en planes de estudio tradicionales, sin tener en cuenta los nuevos lineamientos curriculares, los factores que influyen en el aprendizaje, los nuevos avances de la psicología cognitiva y las nuevas propuestas constructivistas para desarrollar competencias y cualificar desempeños, entonces todo trabajo será inútil. Sería volver a planear y programar contenidos, quizás de una forma más estructurada, pero sin buscar la cualificación intelectual, actitudinal, procedimental y conceptual de quien aprende”²⁸

Para nuestros maestros la pregunta es: ¿qué deben aprender los jóvenes para la vida que les tocará vivir? ¿Deben aprender cálculo cuando hay calculadoras? ¿Deben aprender a escribir en el teclado cuando habrá computadoras parlantes? ¿Tienen que aprender a escribir bonito cuando existen otras cosas más urgentes, por ejemplo la capacidad para investigar y aprender por sí mismos de manera crítica, propositiva y fidedigna? ¿Debemos tener muchos conocimientos o saber hacer? ¿Qué debe saber hacer el maestro para preparar a sus alumnos para el mañana?

En los últimos años se ha venido desarrollando el enfoque de una educación por competencias, una propuesta que a simple vista pretende solucionar las carencias de los procesos educativos, pues, se estudia el concepto de competencias en relación con otros aspectos como habilidad, destreza, aptitud, capacidad, actitud, inteligencia, aprendizaje y conocimiento

El significado de la palabra competencia se refiere al hecho de ser competente, es decir, de hacerse responsable de algo a lo cual generalmente se le asigna un saber hacer.

Las competencias se construyeron a partir de los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes propias de cada trabajo.

La apropiación del término “competencias” en la educación se fue dando conforme se fueron estableciendo los requisitos que la escuela debería satisfacer en función de las necesidades del mercado de trabajo.

Paralelamente, los avances de la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y las neurociencias contribuyeron a relacionar la noción de competencias con las capacidades de los individuos, vinculando lo que sabe y puede hacer una persona con la motivación para hacerlo.

En 1998 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció la necesidad de que los gobiernos se comprometieran a diseñar sus planes y programas educativos por competencias, sobre la base de

²⁸ LAFRANCESCO, Giovanni. *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. p. 107.

cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Esto implica integrar los niveles de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal o, dicho de otra manera, los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, pero además la capacidad de poder pensar, de poder resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se tomaban mucho en cuenta.

Para 1999 la UNESCO definió como una competencia “el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.²⁹

Las competencias en el ámbito educativo establecen qué queremos que la persona logre como resultado del proceso educativo, al mismo tiempo que definen cómo queremos que lo aprenda.

Son estándares terminales pero también metodológicos que señalan tanto qué debe saber hacer el alumno como qué debe hacer para aprenderlo; promueven entonces, una cultura distinta, y con esto, un cerebro distinto.

Así, el enfoque por competencias implica un nuevo paradigma docente en el cual:

1. El maestro no transmite conocimientos, sólo es un facilitador de la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende.
2. El docente no explica, sino diseña situaciones didácticas, de aprendizaje, que permiten que el alumno construya explicaciones y conocimientos de manera autónoma.
3. El esquema metodológico según el cual el alumno conoce, comprende y aplica, se transforma en otro en el que el alumno obtiene y analiza la información que le permite construir su propio aprendizaje.
4. En lugar de que el maestro hable y el alumno escuche, éste habla, argumenta, propone, discute, y el maestro cuestiona.
5. La evaluación no la hace el maestro, el alumno debe encontrar sus aciertos y errores.
6. El maestro no corrige lo que hizo mal el educando, lo hace el alumno con la colaboración del maestro.³⁰

Y en consecuencia, la educación básica primaria, tiene como objetivo central desarrollar las competencias o habilidades necesarias para aprender a aprender y continuar aprendiendo, más allá de la escuela básica.

Para desarrollar las competencias cognitivas básicas (interpretar, argumentar y proponer) y poner en práctica dicho paradigma docente es de vital importancia que los educadores tengan presente los procesos a través de los cuales se desarrollan las habilidades mentales, y que éstas a su vez se desarrollan evolutivamente de lo simple a lo complejo y se asocian a la edad y madurez mental. Dichos procesos según Giovanni Lafrancesco³¹ son los siguientes:

²⁹ FRADE RUBIO, Laura. “Nuevos paradigmas educativos: el enfoque por competencias en educación” en: *Desicio*. No 16, ene-abr. 2007. p. 19.

³⁰ *Ibidem*, p. 20.

³¹ LAFRANCESCO, Giovanni. *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. p. 104.

Primer nivel de competencias cognitivas básicas:

Nivel de pensamiento crítico

(1º, 2º y 3º grado de educación primaria)

- a) Proceso de mecanización: almacenar información, retener, recordar y evocar.
- b) Proceso de concreción: parte de experiencias y vivencias, para elaborar imágenes, organizar ideas y elaborar conceptos.

Segundo nivel de competencias cognitivas básicas:

Nivel de pensamiento reflexivo

(4º, 5º y 6º grado de educación primaria)

- c) proceso de configuración: identificación de elementos en un concepto, función y relación entre los mismos para organizar su estructura encontrar su sentido y su significado.
- d) Proceso de abstracción: ir del todo a las partes y de las partes al todo, es decir, inducir e inducir, analizar, sintetizar, concluir, explicar y argumentar.

Tercer nivel de competencias cognitivas básicas:

Nivel de pensamiento reflexivo y creativo

(Educación básica secundaria y media superior)

- e) Proceso lógico: establecer relaciones causa-efecto, interpretar, argumentar, plantear problemas, formular hipótesis, predecir resultados, prever conclusiones, proponer soluciones.
- f) Proceso de formalización: Experimentar la solución de la propuesta, verificar, comprobar y demostrar. Crear, innovar e inventar.

Si los procesos mentales antes descritos, se llevaran a cabo, porque se están realizando estas tareas intelectivas, entonces se estarían desarrollando los niveles de pensamiento crítico, reflexivo y creativo; y en consecuencia el resultado de usar estos tipos de pensamiento sería el de interpretar, argumentar y proponer: competencias cognitivas básicas que se busca desarrollar en los educandos.

Para lograr desarrollar estos procesos de la memoria y del pensamiento es necesario desarrollar las habilidades mentales y con ellas la capacidad intelectual en los educandos.

Pero para llevar a cabo dicha tarea hay que esforzarse por cambiar las prácticas pedagógicas y didácticas tal como lo describe Laura Frade Rubio en su artículo "Nuevos paradigmas educativos: el enfoque por competencias en educación":

1. Para que una situación didáctica sea adecuada, relevante, y pertinente para el aprendizaje, se requiere que se cumplan los siguientes criterios:

- a) Que quien aprende analice, investigue y experimente por sí mismo.
- b) Que interactúe con los demás y con el docente.

- c) Que use el conocimiento adquirido en diversas situaciones de la vida real.
- d) Que el conocimiento se logre por descubrimiento, es decir, que se produzcan una serie de actividades que al establecer gradualmente antecedentes, genere consecuentes de manera que el conocimiento pueda ser construido por el alumno.

2. Para transitar del paradigma de transmitir conocimientos a otro basado en la construcción del propio aprendizaje (aprender a aprender), que requiere un cambio en las actitudes y en los valores del docente, lo importante no es que alumnas y alumnos nos hagan caso, que nos escuchen, sino que investiguen y encuentren por su cuenta, que nos cuestionen, que brinquen la cerca que impide que desarrollen sus funciones ejecutivas y con esto sean competentes, con lo cual nosotros lo seremos también. Darles a los alumnos esta libertad guiada nos brinda una gran oportunidad de aprendizaje a nosotros los docentes.

3. Para trabajar por competencias se requiere una infraestructura escolar distinta a la tradicional, así como una fuerte capacidad construida por el lado del docente.³²

Para llevar a cabo cambios se requiere una gran voluntad por parte de todos los actores involucrados en el proceso, y en especial los docentes que son los agentes a través de los cuales se va a generar una educación basada en competencias.

Es así como se habla y se cuestiona nuevamente acerca del desempeño docente, de la formación de profesores, de su perfeccionamiento, etc., como aspectos trascendentales en la calidad de la educación o transformación de la educación. Pero en muchas oportunidades se olvida que dentro de cada uno de estos aspectos existen una serie de elementos y factores que deben ser estudiados, con el fin de clarificar más las medidas que se deben llevar a cabo para un mejoramiento de la docencia y de la educación en general.

Ante esta situación surge una pregunta ¿Los docentes estamos capacitados para transmitir o generar una educación por competencias?

El Programa de Capacitación Didáctica para Educación Primaria impartido a través del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal, para profesores que laboran en escuelas particulares que imparten educación primaria; tiene como propósito desarrollar las habilidades y competencias básicas que requiere el ejercicio de la docencia en el nivel de educación primaria de conformidad con el plan y programas de estudio vigentes.

Más dicho programa, ¿desarrolla sus actividades partiendo de las competencias cognitivas que se desean desarrollar en los alumnos? O bien, hablando de competencias ¿toma en cuenta aquellas competencias que debe tener el profesor de educación primaria para realizar de manera satisfactoria su labor asignada: “educar por competencias”?

Las competencias docentes constituyen uno de estos factores, que debe ser estudiado en lo referido a su adquisición, desarrollo, sus diferencias en tanto la

³² FRADE RUBIO, Laura. “Nuevos paradigmas educativos: el enfoque por competencias en educación” en: *Desicio*. No 16, ene-abr. 2007. p. 20.

importancia que juega tanto en el aprendizaje de los alumnos como en el quehacer del profesor.

Resultaría trascendental poder precisar, ¿Qué competencias debe poseer el profesor de educación primaria para lograr un desempeño eficiente de su quehacer educativo?

Viene muy bien al punto, un estudio realizado en el país de Chile, el cual trata de establecer las competencias básicas que debe tener un profesor de educación primaria para llevar a cabo su ejercicio docente.

En este estudio se determina que las competencias que el profesor debe reunir para desempeñarse eficientemente no es una tarea sencilla, mucho menos determinar cuáles de ellas tienen mayor importancia, principalmente porque no hay un acuerdo en cuanto a las competencias y a los rasgos que determinan el desempeño docente, ni a las áreas o a las dimensiones que las incluyen. Sólo hay acuerdo en la existencia de contadas competencias y rasgos característicos del desempeño docente, pero este acuerdo no aparece cuando se profundiza en el tema destacando competencias y rasgos ya más específicos.

En dicho estudio, está presente también la confusión entre lo que se escribe e investiga sobre el rol o función del profesor, los rasgos y las competencias que debería reunir para cumplir con lo primero.

El problema de la adquisición y desarrollo de las competencias se acentúa aún más cuando se reconoce que en él intervienen una serie de variables fundamentales: la formación de profesores y el perfeccionamiento docente, la experiencia profesional y las políticas educativas.

La investigación apunta a las dos variables señaladas reconociendo en ellas la base para la adquisición y el desarrollo de las competencias requeridas por el profesor al desempeñar su rol educativo.

Si un determinado sistema educacional persigue elevar la calidad de la educación debe reconocer que hay una serie de variables implicadas en el problema: la formación, el perfeccionamiento y, como resultante de las anteriores, el desempeño docente.

Regresando al desarrollo de la investigación, se estudió y analizó la formación de profesores y el perfeccionamiento docente en función del desempeño y rol del profesor y de las competencias docentes. Se pudo entonces, apreciar la necesidad de conocer y determinar las competencias pedagógicas que debe reunir el profesor de educación primaria para ejecutar un desempeño eficiente.

Las competencias que el profesor de educación básica primaria debe poseer se identificaron y determinaron con base en dimensiones o áreas de competencia docente.

Cada una de ellas fue definida, con el fin de facilitar la clasificación de cada uno de los rasgos por dimensión, dichas dimensiones se enmarcan dentro del proceso pedagógico llevado a cabo por el profesor.

Estas son las seis dimensiones de las competencias docentes, definidas operacionalmente:³³

A) Dimensión personalidad

Conjunto de características personales (psicológicas y sociales) que el profesor debe reunir para relacionarse adecuadamente con los alumnos y conllevar de esta forma el logro de los objetivos educacionales.

B) Dimensión pedagógica

Conjunto de capacidades, conductas y conocimientos que son propios del quehacer docente y que, por ende, no importando la especialidad del profesor, son necesarios para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

C) Dimensión especialidad

Dominio que tiene el profesor del conjunto de conductas y contenidos de la asignatura o disciplina que imparte.

D) Dimensión guía

Conjunto de acciones del profesor para orientar, dirigir y ofrecer ayuda y asistencia a los alumnos para la consecución de los objetivos y metas educacionales.

E) Dimensión comunicación

Dominio de los conocimientos y habilidades que favorecen y permiten el proceso de comunicación y de interacción con los alumnos.

F) Dimensión liderazgo

Conjunto de capacidades, expresadas en las acciones, para llevar a cabo un proceso de influencia o persuasión, mediante el cual el profesor (líder) induce a los alumnos a alcanzar objetivos y metas educacionales.

Delimitado el campo de acción de cada dimensión se procedió a determinar sus rasgos. Y así, las dimensiones quedaron conformadas por los siguientes rasgos:³⁴

Dimensión personalidad (26 rasgos)

- ❖ Entusiasmo, optimismo, paciencia.
- ❖ Sensibilidad, inteligencia, seguridad.
- ❖ Alta autoestima, honestidad, autenticidad.
- ❖ Felicidad, esperanza, crítica.
- ❖ Autocrítica, estabilidad o equilibrio emocional, simpatía.
- ❖ Tolerancia, demostración de interés, cortesía y amabilidad.
- ❖ Respeto, sentido de justicia, sinceridad.
- ❖ Jovialidad, aptitud moral y ética, ponderación.

³³ CONSTENLA NUÑEZ, Jaime. "Diagnóstico de las competencias docentes para un profesor de educación media" En: Paideia. No. 24, p. 112.

³⁴ *Ibidem*, p. 116.

- ❖ Madurez, sentido del humor.

Dimensión pedagógica (8 rasgos)

- ❖ Vocación, planificación.
- ❖ Preparación de material didáctico, evaluación.
- ❖ Autoevaluación, perfeccionamiento y aprendizaje.
- ❖ Usos de medios de apoyo, conocimiento de los métodos y de las técnicas de enseñanza.

Dimensión especialidad (8 rasgos)

- ❖ Conocimientos de los contenidos de la asignatura.
- ❖ Interdisciplinariedad.
- ❖ Actualización de los conocimientos de la asignatura.
- ❖ Conocimiento de los planes y programas de la asignatura.
- ❖ Dominio de los objetivos de la asignatura.
- ❖ Conocimiento de la bibliografía fundamental de la asignatura.
- ❖ Investigación de nuevos conocimientos de la especialidad.
- ❖ Cultura.

Dimensión guía (6 rasgos)

- ❖ Asistencia o ayuda.
- ❖ Asesoría.
- ❖ Orientación personal.
- ❖ Disponibilidad.
- ❖ Orientación grupal.
- ❖ Desarrollo de la autoestima.

Dimensión comunicación (17 rasgos)

- ❖ Claridad en el lenguaje.
- ❖ Fluidez al hablar.
- ❖ Corrección al hablar.
- ❖ Sencillez al expresarse.
- ❖ Precisión en el uso del lenguaje.
- ❖ Concisión en el uso del lenguaje.
- ❖ Elocuencia en el discurso.
- ❖ Uso de expresiones faciales y de gestos (lenguaje gestual)
- ❖ Modulación, autonomía y saber escuchar.
- ❖ Saber decir.
- ❖ Favorecer el diálogo.
- ❖ Facilitación de la comunicación.
- ❖ Capacidad expositiva.
- ❖ Habilidad en la escritura.
- ❖ Comunicación directa (cara a cara)

Dimensión liderazgo (10 rasgos)

- ❖ Manejo y desarrollo del grupo.
- ❖ Conocimiento del grupo.
- ❖ Dominio del grupo.
- ❖ Toma de decisiones.
- ❖ Fomento de la colaboración y de trabajo en equipo.
- ❖ Cautela por la unión del grupo.
- ❖ Autoridad e imagen de respeto.
- ❖ Claridad de miras.
- ❖ Independencia de criterios.
- ❖ Uso del lenguaje de la vista.

Con lo anterior, en México no se pretende que los docentes posean determinadas competencias, si no más bien, es necesario, indispensable y de vital importancia definir las acciones con las cuales los docentes sean capaces de educar por competencias.

Así, al desarrollar el potencial de aprendizaje de los educandos implicaría también que en el proceso de mediación educadora, desde el aula de clase, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se desarrolle en los educandos sus funciones cognitivas: aquellas que necesita tener antes de aprender, aquellas que debe desarrollar mientras aprende y aquellas que debe expresar luego de aprender.

Finalmente, cabe mencionar que la educación es un tema de constante preocupación hoy en día, pues se le reconoce como un agente transformador de la sociedad de cualquier país que busca el desarrollo.

De ahí la creciente preocupación del gobierno por buscar mejorar la educación, específicamente en cuanto a su calidad y equidad. Y al hablar de elevar la calidad de la educación, se está dando por hecho que existe algo que no funciona bien y en consecuencia no se están logrando los resultados esperados: “La educación hoy día no está respondiendo a los requerimientos del desarrollo futuro”

Y más aún cuando sexenio tras sexenio se pretende educar de determinada forma, implantando nombres de nuevos modelos educativos, que al final, su propuesta sigue siendo la misma: formar individuos críticos, reflexivos, capaces de solucionar problemas y poder cambiar su contexto.

Particularmente en lo que se refiere al proceso de formación de docentes en nuestro país, se puede apreciar que no ha existido una clara vinculación entre la formación impartida por las instituciones encargadas de esta tarea y las competencias docentes.

La tarea de identificar las competencias docentes se ve enfrentada a grandes obstáculos, algunos de orden teórico y otros de carácter práctico.

El principal problema radica en la indefinición, en primer término, en el contexto, en segundo lugar, en las funciones del profesor y, en tercer lugar, en las competencias que debe poseer. Y no me refiero a todas aquellas que se proponen en la investigación antes señalada sino, simplemente que el profesor adquiera la responsabilidad de su

función en la educación de los educandos. Esto podría incluso llevar a pensar que existe una sola gran competencia docente: ¿qué es educar?

De esta forma, al no haber claridad en la educación por competencias resulta una tarea compleja llevarla a cabo: ¿Cómo evaluar el desempeño docente si no están claras sus funciones y competencias? ¿Cuáles son las funciones y competencias de educación básica primaria de nuestro país, según los agentes que participan en nuestro sistema educacional? Más todavía aunado a ello un sin número de demandas y exigencias que la sociedad le hace a la educación en general y al profesor en particular.

Por ello, es importante que las instituciones formadoras de profesores vayan atendiendo a los estudios sobre las competencias o que ellas mismas, contando con la valiosa experiencia en la formación de formadores, vayan delineando las competencias que sus estudiantes debieran reunir al momento de egresar de cada uno de los niveles educativos.

CAPÍTULO III

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1 Origen y fundamento

A manera de enlazar la información de los capítulos anteriores con dicho programa a describir es pertinente hacer notar que al hablar de modernidad en la educación se habla también de calidad educativa y para lograrla, los docentes juegan un papel importante, quizá porque a cada problema educativo se le quiere dar como solución la actualización de los maestros; que finalmente acaba traducéndose en un curso que además puede o no tener sentido para los docentes si de él obtiene beneficios.

Para ejemplificar lo anterior, cabe mencionar que a partir de 1992, se inició una gran producción de cursos en las secretarías de educación del país, es decir, se diseñaron en la última década, diez mil cursos, además desde 1997 han estado disponibles los cursos Nacionales de Actualización que, al ser de carácter autodidacta, pueden ser opciones interesantes y practicables para un sector de profesores.³⁵

La experiencia y la investigación sobre cómo aprenden los maestros, indican claramente que se necesita bastante más que cursos para que puedan formarse de manera continua a lo largo de su vida profesional. Aunque lo cierto es que también se requiere de seminarios, diplomados, y otras opciones de estudio.

Los docentes al tener a su disposición un buen trayecto de actualización y capacitación, por la cual optar de manera individual, mejorarían sus conocimientos para involucrarse en ofertas de formación continua pertinentes y con un adecuado nivel de rigor y exigencia.

Hablando en un contexto político, social y educativo, a los educadores corresponde la inmensa labor de formar a los alumnos en la disciplina personal, que permite primero emprender la tarea de conocer y después enfrentar con éxito las dificultades de la vida. Y esto deben hacerlo preservando y cultivando la curiosidad infantil, logrando que se convierta en la puerta al desarrollo de la inteligencia.

Cada maestro debe entonces, conseguir que todos sus alumnos aprendan lo que tienen que aprender y que lo hagan en el momento propicio, con alegría y confianza. Por lo anterior, el papel de una escuela debe ser el de contribuir a que todos los alumnos aprendan a aprender y aprendan a convivir. Y por ello y bajo un criterio de equidad el sistema educativo proporciona oportunidades a todos los docentes para su desarrollo profesional y formación continua, para que los niños y jóvenes puedan ejercer su derecho a una buena preparación intelectual y ética.

³⁵ MARTÍNEZ OLIVÉ, Alba. “En busca de una mejor opción para la formación de las maestras y los maestros en servicio” en: *Educare*. No 2, ago. 2007. p. 14.

Ser educador de niños y jóvenes es una de las más complejas profesiones, no sólo por la enorme responsabilidad social que implica, sino por el conjunto de competencias que un maestro pone en juego día a día.

Los Talleres Generales de Actualización son uno de los espacios con que cuentan los maestros de México que se están esforzando por desarrollar en ellos esas mismas competencias.

La Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal impulsa, como una de sus líneas de política educativa, el desarrollo profesional de las maestras y los maestros de educación básica, con la certeza de avanzar de manera decidida hacia una educación de calidad en beneficio de los alumnos que asisten a la escuela primaria.

El programa para el curso de capacitación didáctica para profesores de educación primaria, ha sido diseñado por un equipo de profesionales de la educación del país en un proyecto compartido entre el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal y la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de hacer cada vez más útiles y pertinentes las acciones de formación continua destinadas a los docentes; ya que el desarrollo profesional de los profesores, como proceso formativo y permanente, brinda opciones de actualización que contribuyen a la reflexión de su práctica, al análisis crítico de los problemas que enfrentan y a la búsqueda colectiva de alternativas de solución, en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Los cursos de capacitación didáctica para profesores de educación primaria se llevan a cabo al inicio de cada ciclo escolar, en dos modalidades:

- ❖ Modalidad sabatina
- ❖ Modalidad intersemanal

En ellos se abordan temas estrechamente vinculados al quehacer educativo, que suscitan la reflexión y la confrontación de referentes conceptuales y metodológicos sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje que ha de generarse en las futuras generaciones (desarrollar las habilidades y competencias básicas que requiere el ejercicio de la docencia en el nivel de educación primaria, de conformidad con el plan y programas de estudios vigente).

El curso del programa de capacitación didáctica que se presenta a los maestros de educación primaria del Distrito federal, parte del reconocimiento de que los cambios vertiginosos que enfrenta la actualidad plantean nuevos retos al trabajo de docentes, al exigirles conocimientos y competencias encaminados a estimular en el alumnado de educación primaria las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente e independiente. Apoyar a los alumnos para que desarrollen habilidades que les permitan aprender a aprender es la tarea principal de quienes trabajan en la educación primaria.

De esta forma, se espera que las exigencias vertidas en este curso aporten elementos que permitan plantear o reformular estrategias, de manera que la información se reconozca como una herramienta que favorece el aprendizaje autónomo, dentro y fuera del centro escolar.

Como ejemplo a lo anterior, en planes y programas de estudio de educación primaria se plantea que los alumnos aprendan a resolver problemas no como una actividad mecánica correspondiente a la asignatura de matemáticas, sino como parte del conjunto de habilidades que se requieren para identificar, analizar, elaborar y solucionar problemas relacionados con las distintas áreas del saber, tanto en la escuela como en la vida cotidiana.

Resolver problemas implica desarrollar diversas habilidades, entre las que destacan la interpretación, el análisis y la búsqueda, la selección y recuperación de la información. Lograr que los alumnos aprendan a buscar, seleccionar y utilizar información para representar y explicar situaciones referentes a los espacios en los que se desenvuelve, así como consultar nuevas fuentes para resolver interrogantes y problemas que se le presentan, es la clave para el enriquecimiento de sus conocimientos y del aprendizaje a lo largo de la vida. Esta tarea tiene que ser impulsada por los docentes frente a grupo, mediante el fortalecimiento cotidiano de sus competencias didácticas.

En este sentido, el programa del curso de capacitación didáctica tiene como finalidad apoyar las acciones que posibiliten el logro de este propósito.

El curso del programa de capacitación didáctica para profesores de educación primaria quedó establecido con relación a la verificación del perfil profesional que debe cumplir el personal docente en las escuelas particulares de educación primaria.

Dicho perfil deberá apegarse a lo establecido en los artículos 15, fracción III y 18, fracción VI del Acuerdo Secretarial 254, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria, publicado el día 26 de marzo de 1999 en el Diario Oficial de la Federación que a la letra dice:

ACUERDO NÚMERO 254 POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS TRÁMITES Y PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON LA AUTORIZACIÓN PARA IMPARTIR EDUCACIÓN PRIMARIA

“Artículo 15.- Para ser personal docente de un plantel educativo del nivel primaria se requiere:

I. (...)

II. (...)

III. Para ser personal docente: ser profesor normalista egresado de escuela normal oficial o incorporada, o licenciado en educación primaria, educación básica, educación especial, psicología educativa, ciencias de la educación, administración escolar, o cualquier otra carrera afín.

“Artículo 18.- A efecto de que el particular acredite el perfil del personal docente propuesto, se requiere la siguiente documentación:

I. (...)

II. (...)

III. (...)

IV. (...)

V. (...)

- VI. Constancia del curso de “Capacitación Didáctica” que imparta la autoridad educativa o cualquier institución educativa con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, cuando el perfil profesional del personal docente sea el de licenciado en educación especial, licenciado en psicología educativa o licenciado en pedagogía.³⁶

Por lo anterior el 12 de mayo de 2003 por instrucciones del maestro Edmundo Salas Garza, director General de Operación de Servicios Educativos en el D. F., se remite el oficio número DGO-00418, en el que mencionan los requisitos que deberán cubrirse para laborar como personal docente en un plantel educativo particular de nivel primaria, mismos que se encuentran establecidos en el Acuerdo sectorial N° 254.

Y se solicita hacer llegar el citado documento a los Supervisores de las Zonas Escolares, así como a los Directores Técnicos de cada plantel particular de educación primaria de su jurisdicción para que el 27 de junio de 2003 el Sector a su digno cargo, notifique por escrito a esta unidad administrativa que todos los planteles y supervisores escolares de su sector conocen el oficio referido.

En consecuencia, el ejercicio de docente frente a grupo cuando sea licenciado en Educación Especial, licenciado en Psicología educativa, licenciado en Pedagogía u otra carrera afín, estará sujeto a contar con título profesional y constancia de curso de Capacitación Didáctica.

3.2 Diseño Curricular del Programa de Capacitación Didáctica para Educación Primaria

La información de este apartado se obtuvo del primero de los 7 cuadernillos que integran el Programa del Curso de Capacitación para profesores de educación Primaria, titulado: Diseño Curricular.³⁷

3.2.1 Propósito

Desarrollar competencias profesionales en los profesores de educación primaria sin formación docente, a través de ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas integradoras para el manejo de los ejes curriculares del nivel.

³⁶ Secretaría de Educación Pública. Acuerdo sectorial no. 254. Artículo XV, fracción III. Artículo XVIII, fracción VI

³⁷ El cual fue elaborado por el siguiente personal.

Coordinadoras: Hortensia Hernández Ramírez, María Angelina Sandoval López.

Equipo de trabajo: Abdón Flores Godoy, Aída García López, Ángeles Flores Alamillo, Eduardo Bernal Vázquez, Elvira Mendoza Ramírez, Evelia López Villicaña, Gloria Velasco Juárez, Javier Jurado Lima, Pablo Vázquez Jiménez, Rubén Pérez Inclán, Virginia Hernández Monterrosa, Violeta Arroyo Márquez, Zafira Meza Monge.

Justificación

En casi todas las sociedades contemporáneas se han experimentado vertiginosos cambios estructurales a partir de lo que se ha dado en llamar globalización de la economía y de la información.

Nuestro país, integrado en la globalización, tiene la necesidad de formar y capacitar recursos humanos calificados, con innovaciones tecnológicas para competir en el mercado mundial. Por esta razón la Secretaría de Educación Pública ha incorporado en sus programas educativos los modelos por competencias desde 1993, primeramente en el Consejo Nacional de Educación Profesional y en el Instituto Politécnico Nacional y posteriormente en otros niveles educativos.

Asimismo los efectos de la globalización en nuestro país han obligado al estado a abrir ciertos espacios a la sociedad civil. En efecto, se ha observado en los últimos años un incremento en la participación de la iniciativa privada en materia de educación, lo que explica de alguna forma el incremento de escuelas privadas en el Distrito Federal y la variada oferta de servicios educativos.

Los docentes egresados de escuelas normales cada vez son menos. La matrícula actual ha sufrido un decremento de aproximadamente 25% respecto del ciclo escolar 2000-2001. Desde entonces, han egresado pocos profesores y el problema ha impactado en educación secundaria, donde muchos de los profesores no tienen preparación docente; y ahora el mismo problema se presenta en la educación primaria. Lo anterior puede ser efecto de diversas causas, entre otras, un viraje en materia de política educativa, una consecuencia de las reformas en los planes y programas de estudio de educación normal de 1984 y 1997 o las limitantes en materia laboral para los egresados.

Este fenómeno repercute en las escuelas privadas quienes se ven limitadas para contratar personal con formación docente, razón por la cual contratan docentes con perfil profesional diverso; entre éstos se encuentran comunicólogos, sociólogos, psicólogos y pedagogos, quienes a pesar de su sólido perfil no poseen el correspondiente a docencia. Por lo anterior surge la necesidad de capacitar a los profesores sin formación docente que trabajan frente a grupo en escuelas particulares de educación primaria.

Para cubrir estas deficiencias, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal encomendó al Centro de Actualización del Magisterio en el DF (CAMDF) que proporcione capacitación a estos profesionales.

Así el CAMDF, institución con sesenta años de experiencia en materia de capacitación y actualización de docentes ofrece, a aquellos profesionales que han sido contratados por las escuelas particulares para impartir el nivel de educación primaria, una currícula de capacitación didáctica a través de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias que requiere el ejercicio de la docencia, a fin de que dichos profesionales estén en posibilidad de acreditar la preparación adecuada en términos de la ley, como lo establecen los artículos 55 de la ley federal de educación vigente y el 108 de la Ley de educación del Distrito Federal. Todo lo anterior acorde con el modelo de formación continua centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser y

en donde dicha Capacitación Didáctica se concibe como la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas específicas, que permitan a los docentes de educación básica desarrollar nuevas tareas educativas.

Enfoque

Esta propuesta está elaborada desde el nuevo paradigma educativo que responde a los cambios estructurales y vertiginosos enunciados en la justificación. En este sentido, la escuela como institución social se ha visto obligada a responder a las nuevas demandas educativas y es en este tenor que hablamos del nuevo paradigma, entendido como forma de pensamiento predominante, resultado de una anterior que entra en crisis y da paso a otra nueva.

Este nuevo paradigma, aún en construcción, tiene tres elementos fundamentales que lo definen:

1. La educación centrada en la enseñanza, entendida a ésta como la transmisión de conocimientos por parte del maestro y la repetición de los mismos por parte del alumno, es decir, suponía al maestro como función sustantiva y al aprendizaje, o sea al estudiante como función adjetiva; colocamos al maestro frente, o en el centro, de un grupo de estudiantes. El maestro deviene sujeto y el alumno objeto: el importante era el maestro y el alumno fue accesorio.

La anterior concepción se transforma y ahora lo más importante es el alumno, es él quien deberá estar en el centro del proceso educativo. En cuanto a la formación continua, el modelo privilegia el aprendizaje de los profesores en colectivo, dentro y fuera de la escuela.

2. En el anterior paradigma educativo, la educación formal estaba acotada por etapas, grados y años previstos por la institución, dando por sentado que la formación recibida en la escuela con contenidos acabados, servía a lo largo de todos los años que un sujeto permanecía en su desempeño profesional.

Ahora se concibe al aprendizaje como un proceso educativo que perdura toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, desbordando con mucho las etapas de la educación formal e institucional.

Es decir que la formación no se limita a la enseñanza escolarizada, de aquí la necesidad de aprender a aprender.

3. Este tercer elemento es consecuencia directa del primero, en cuanto a que la validación del aprendizaje giraba en torno a la demostración cuantificable de conocimientos acumulados por parte del alumno, pero muy pocas veces esta validación tenía algo que ver con la aplicación de los contenidos en la realidad social.

Como respuesta a la búsqueda pragmática de vincular el saber con el saber hacer en forma de competencias laborales, ahora se busca reorientar otros niveles de educación en función de competencias esenciales para la vida y para el trabajo, haciendo todo lo posible por vincular los aprendizajes tanto con la realidad vivencial de los alumnos, como con los cambios que marcarán su futuro... Esta incorporación del concepto de competencias es de la mayor trascendencia y se considera perfectamente compatible con el de formación, considerando su holismo, integralidad y visión al mismo tiempo teleológica y práctica.

Es así como, este diseño curricular implica una capacitación “significante, relevante, trascendente y generadora de competencias” profesionales que requieren los profesores de educación primaria desde este nuevo paradigma.

3.2.2 Capacitación basada en competencias

Como se mencionó, las competencias laborales se transforman en competencias para la vida cuando la escuela las incorpora y enriquece para cumplir con su labor formativa.

Las competencias para la vida representan la capacidad integral de cada individuo (y/o grupo social) para enfrentar al menos satisfactoriamente situaciones de la vida real, bajo diversos contextos y condiciones. Su adquisición y aplicación requiere de la conjugación armónica de al menos cinco ejes instrumentales esenciales, a los cuales habremos de denominar capacidades básicas:

- Saber (conocimientos)
- Saber hacer (habilidades)
- Poder hacer (aptitudes)
- Querer hacer (actitudes)
- Saber convivir (valores)

Es importante destacar que cuando se habla de capacidad integral y de conjugación armónica, se habla de que las competencias suponen aprendizajes integradores y reflexiones sobre los mismos.

Para tratar de evidenciar cómo una competencia no es un conocimiento en sí, sino es una acción que “utiliza, integra y moviliza conocimientos además de que exige relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar, en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización sólo puede construirse en la realidad...”, citaremos un ejemplo concreto: aunque el abogado conozca la teoría del derecho su competencia va más allá de esta erudición, puesto que no le basta con conocer todos los textos para llevar a buen término el caso en cuestión.

Su competencia consiste en relacionar su conocimiento del derecho, de la jurisprudencia, de los procedimientos y la representación del problema por resolver, utilizando un razonamiento y una intuición propiamente jurídica.

Específicamente la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal (DGOSEDF), define a las competencias docentes como “la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas”. Las competencias enuncian cómo los docentes enfrentan, de manera pertinente, diversas situaciones en el aula y muestran también, el nivel de conciencia sobre sus propias acciones y reflexiones.³⁸

³⁸ DGOSEDF. *Cuaderno de autoevaluación de las competencias docentes*. México, 2003, p. 3.

CONCENTRADO DE COMPETENCIAS DOCENTES

EJES	CATEGORÍAS	COMPETENCIAS
Saberes pedagógicos	1. Cuidado de la salud física y mental	3
	2. Relaciones con el medio natural	1
	3. Aprovechamiento de la Tecnología	2
	4. Explicación de la realidad social	1
	5. Pensamiento lógico-matemático	3
	6. Concepciones acerca de la infancia	5
Organización de la Enseñanza	1. Planeación	5
	2. Evaluación	5
Comunicación	1. Escucha	2
	2. Expresión	3
	3. Lectura	2
	4. Escritura	2
Interacción Social	1. Convivencia y resolución de conflictos	2
	2. Participación social	2
	3. Interculturalidad	3
Intervención Psicopedagógica	1. Atención a necesidades e intereses	3
	2. Estrategias y formas de trabajo	4
Desarrollo Profesional	1. Formación permanente	3
	2. Conciencia crítica	5
Totales	19	56

En la tabla se presentan un total de 56 competencias organizadas en seis ejes con aspectos que describen y evalúan la función docente.³⁹

Ejes

- Saberes pedagógicos
- Organización de la enseñanza
- Comunicación
- Interacción social
- Intervención psicopedagógica

³⁹ *Ibidem*, p. 7.

➤ Desarrollo profesional

Cada uno de estos seis ejes se desagrega en diversas categorías que a su vez contienen varias competencias con sus indicadores.

Se entiende por eje la estructura vertebral que hace al diseño curricular (en esta capacitación se presenta por módulos). Las categorías son los grandes grupos de conocimientos (antes temáticas) y ubican el desarrollo de los ejes en situaciones diversas. Las competencias son el desempeño esperado y los indicadores señalan el nivel de dominio diferenciado, porque cada alumno aprende a su propio ritmo y expresa de manera desigual sus logros en términos de competencia.

A continuación se muestran una lista de las competencias docentes que se desarrollan en el Programa del Curso de Capacitación, las cuales están organizadas de acuerdo a los ejes que describen y evalúan las funciones docentes.

Saberes Pedagógicos

Categorías:

<u>Cuidado de la salud física y mental</u>	(competencia 1- 3)
<u>Relaciones con el medio natural</u>	(competencia 4)
<u>Aprovechamiento de la tecnología</u>	(competencia 5 y 6)
<u>Explicación de la realidad social</u>	(competencia 7)
<u>Pensamiento lógico-matemático</u>	(competencia 8 - 10)
<u>Concepciones acerca de la infancia</u>	(competencia 11- 15)

Competencias

1. Reconozco el funcionamiento del cuerpo humano, cuido mi alimentación, salud física y mental, así como promuevo acciones de prevención y conservación de la salud en la comunidad.
2. Reconozco los efectos de las adicciones, las evito y participo en campañas de prevención.
3. Reconozco el desarrollo de mi sexualidad, cómo influye en el trato con mis alumnos y la comunidad creativa.
4. profundizo mis conocimientos acerca del entorno natural y participo en la conservación del equilibrio ecológico.
5. Reconozco y utilizo la tecnología para mi desarrollo personal y profesional.
6. Empleo diversos medios de comunicación e información, los analizo críticamente y los aprovecho como ventaja pedagógica.
7. Asumo una posición crítica frente a las relaciones sociales y culturales.
8. Utilizo y valoro diversas estrategias para la solución de problemas.
9. Muestro un pensamiento matemático en el manejo del sistema de numeración decimal y la imaginación espacial.
10. Utilizo diversa formas para organizar, analizar y aprovechar la información.
11. Reconozco que todos los niños y las niñas poseen conocimientos previos y son capaces de seguir aprendiendo a diferentes ritmos.
12. Confío en que todos los niños y las niñas son capaces de tomar decisiones y actuar de manera cada vez más autónoma.
13. Reconozco que las expectativas que tengo de mis alumnos y alumnas, influyen en lo que logran.
14. Reconozco que el juego es esencial para el desarrollo infantil.

15. Reconozco que las expresiones artísticas estimulan el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas y afectivas de mis alumnos y alumnas.

Organización de la enseñanza

Categorías:

Planeación (competencia 16 - 20)

Evaluación (competencia 21 - 25)

Competencias

16. Diagnóstico y considero las necesidades de aprendizaje de mi grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes.
17. Utilizo la propuesta educativa basada en competencias y diseño estrategias didácticas integradoras.
18. Diseño y utilizo recursos en los que los alumnos y alumnas actúan sobre el objeto de conocimiento.
19. Diseño y promuevo estrategias y actividades tomando en cuenta la diversidad cultural de mis alumnos como una ventaja para enriquecer el aprendizaje.
20. Integro el proyecto de escuela a la planeación del aula para el logro de propósitos comunes.
21. Reconozco a la evaluación como un proceso permanente que anticipa y reorienta la enseñanza.
22. Doy seguimiento a través de diversas estrategias, a los aprendizajes de los alumnos.
23. Ajusto mi planeación y mi práctica cotidiana a partir del seguimiento sistemático del desarrollo de competencias de mi grupo.
24. Propicio la autoevaluación en mi grupo para que los alumnos y alumnas valoren sus aprendizajes.
25. Autoevalúo mi acción docente en un proceso permanente y sistemático que permita reconocermé y transformar mi práctica educativa.

Comunicación

Categorías:

Escucha (competencia 26 y 27)

Expresión (competencia 28 - 30)

Lectura (competencia 31 y 32)

Escritura (competencia 33 y 34)

Competencias

26. escucho los mensajes que la comunidad escolar expresa con respecto a mi desempeño.
27. Utilizo diferentes estrategias para interpretar el contenido y la intención de los mensajes.
28. Expreso con claridad y precisión mis ideas y sentimientos en distintas situaciones comunicativas.
29. Reconozco y utilizo las manifestaciones artísticas como medio de expresión personal y grupal.

30. Promuevo el intercambio y el diálogo para establecer ambientes de confianza y seguridad.
31. Interpreto y comprendo textos utilizando diversas estrategias.
32. Aprovecho las oportunidades de lectura y comparto mi gusto por ella con los miembros de la comunidad educativa.
33. Me expreso por escrito con precisión, claridad y seguridad.
34. Escribo y empleo diversos textos para atender las necesidades de mi función.

Interacción social

Categorías:

Convivencia y resolución de conflictos (competencia 35 y 36)

Participación social (competencia 37 y 38)

Interculturalidad (competencia 39 - 41)

Competencias

35. Fomento con el ejemplo la práctica de valores y de actitudes para la convivencia cotidiana.
36. Contribuyo a la prevención y resolución de conflictos interpersonales a través de diversas estrategias.
37. Me reconozco como agente de cambio que favorece la participación social en el desarrollo de la comunidad.
38. Propicio la participación social para el logro de los objetivos educativos de la escuela.
39. Aprovecho la diversidad cultural de la comunidad educativa para promover relaciones de tolerancia, respeto y equidad.
40. Favorezco en mis alumnas y alumnos el reconocimiento de su pertenencia a nuestra identidad nacional.
41. Fomento el aprecio y respeto por el patrimonio cultural de mi nación y de la humanidad.

Intervención Psicopedagógica

Categorías:

Atención a necesidades e intereses (competencia 42 - 44)

Estrategias y formas de trabajo (competencia 45 - 48)

Competencias

42. Facilito el intercambio de ideas y sentimientos en mi grupo para promover los aprendizajes.
43. Aplico diversas estrategias de intervención pedagógica que ayuden a satisfacer las necesidades e intereses de aprendizaje de mis alumnos y alumnas.
44. Propicio experiencias de aprendizaje que implican la reflexión sobre lo que se aprende y cómo se aprende.
45. Promuevo que mis alumnos actúen y reflexionen sobre objetos concretos, los relacionen con lo conocido, y lo representen mentalmente.

Desarrollo Profesional

Categorías:

Formación permanente (competencia 49 - 51)

Conciencia crítica (competencia 52 - 55)

Competencias

46. Disfruto mi práctica profesional y me fortalezco con mis logros.
47. Asumo los retos como oportunidades para mejorar mi práctica docente.
48. Fortalezco mi proceso de formación permanente a través de diversas acciones.
49. Asumo una actitud crítica, reflexiva y abierta ante las propuestas y cambios educativos.
50. Aprendo de mis alumnos y alumnas para mejorar para mejorar mi actuación profesional.
51. Analizo mis aprendizajes y cómo he llegado a ellos para seguir aprendiendo.
52. Demuestro orgullo por mi profesión y asumo la trascendencia de mi labor.

De estas competencias, cada uno de los cuatro módulos de la Capacitación señala claramente aquellas que pretende desarrollar con sus respectivos indicadores. Los módulos son:

Módulo 1.

- Organización de la enseñanza.
- Concepciones acerca de la infancia.

Módulo 2.

- Pensamiento lógico matemático.
- Comunicación.

Módulo 3.

- Comprensión del medio natural.
- Comprensión del medio social y las tecnologías.

Módulo 4.

- Intervención pedagógica y desarrollo profesional.
- Interacción social.

3.2.3 Estructura curricular modular

El propósito de esta capacitación es desarrollar competencias profesionales y para desarrollarlas, se requiere un diseño curricular basado en competencias el cual, según Ana Catalana⁴⁰, tiene las siguientes características:

- a) Las capacidades que constituyen los objetivos generales del diseño curricular, son inferidas a partir de los elementos de competencia.
- b) Adopta una estructura modular.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 8. Apud CATALANO, Ana María. *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológica*. Buenos Aires: ID 2004. p. 93.

- c) Desarrolla un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, de contenidos, de teoría y de práctica, de actividades y de evaluación.
- d) Los criterios para la aprobación de los distintos módulos se basa en los criterios de evaluación establecidos en la norma.
- e) Adopta para su desarrollo un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo.

De acuerdo con lo anterior esta capacitación está diseñada bajo una estructura modular que responde a la pregunta:

¿Cómo capacitar en el desarrollo de competencias profesionales en el nivel de educación primaria, a profesores que no tienen la formación docente?

Se define como: una estructura integradora, multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible, permite alcanzar objetivos educativos de capacidades, destrezas y actitudes que posibiliten al alumno desempeñar funciones profesionales. Cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más funciones profesionales y su finalidad es darle a cada uno, una relativa independencia.

Desde el diseño curricular un módulo es la unidad que permite estructurar los objetivos, los contenidos y las actividades en torno a un problema de la práctica profesional y de las capacidades que se pretenden desarrollar, las cuales, son inferidas a partir de los elementos de competencia.

El módulo constituye una integración de capacidades, actividades y contenidos relativos a un “saber hacer reflexivo” que se aprende a partir de una situación problemática derivada de la práctica profesional. De esta manera el módulo implica una modalidad de enseñanza considerada como la forma más adecuada de responder, desde la perspectiva de la formación a una definición de competencia que integra conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Mapa Curricular del Programa de Capacitación Didáctica para Educación Primaria

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Organización de la enseñanza	Pensamiento lógico-matemático	Comprensión del medio natural	Intervención pedagógica y desarrollo profesional
Concepciones acerca de la infancia	Comunicación	Comprensión del medio social y las tecnologías	Interacción social

Los módulos se trabajan con la metodología de ambientes de aprendizaje a través de estrategias didácticas integradoras y propiciarán el desarrollo de las competencias

profesionales señaladas claramente, para que a su vez los profesores-alumnos trabajen en sus aulas con los cinco ejes curriculares planteados en los lineamientos que propone la DGOSEDF:

1. Comprensión del medio natural, social y cultural.
2. Comunicación.
3. Lógica matemática.
4. Actitudes y valores.
5. Aprender a aprender.

Cada módulo de la capacitación desarrolla competencias propias, las cuales recuperan saberes diversos, de tal forma que se logra la interdisciplinariedad a nivel de diseño curricular.

Esta interdisciplinariedad de la estructura modular responde a una concepción de aprendizaje que supone por un lado, a la realidad como global, no en parcelas y en consecuencia a que el profesor-alumno la percibe también global. Por otro lado esta concepción de aprendizaje en términos cognitivos, señala que, “este enfoque se fundamenta en las referencias aportadas por el planteamiento constructivista del aprendizaje y en el desarrollo de una enseñanza para la comprensión basada en el establecimiento de relaciones estructurales y críticas entre las diferentes fuentes de información que aporta y recibe el estudiante. La definición de aprendizaje para la comprensión implica que los estudiantes han de llevar a cabo tareas reconstructivistas, reconstructivistas globales y constructivistas con la información a la que tienen acceso en la clase.

La comprensión reconstructivista comporta la capacidad de comprender una información presentada en términos de los conceptos e ideas a que se refiere.

La comprensión reconstructivista global implica la capacidad de situar la información dentro del marco de las ideas clave y procedimientos que estructuran una disciplina de pensamiento.

La comprensión constructivista implica la aptitud de plantear nuevas preguntas a la información y construir significados nuevos y originales partiendo de ella.

Para lograr la comprensión constructivista el profesor-alumno utiliza sus propias estrategias de aprendizaje las cuales son los procedimientos predominantemente mentales que el alumno sigue para aprender. Son, dicho de otra manera, la secuencia de las operaciones cognoscitivas que el alumno desarrolla para procesar la información y, de esta forma “aprehenderla” significativamente. Algunos autores las conocen como estrategias cognitivas. La escuela estadounidense las conoce como mental skills.

Aunque todos los módulos pretenden alcanzar el propósito general del curso, cada uno tiene una relativa autonomía y aporta desde su campo la posibilidad del desarrollo de competencias específicas, propias de cada eje de la función docente. Esta relativa autonomía de los módulos, otorga flexibilidad al diseño curricular, favoreciendo que cada uno aborde el enfoque y las estrategias integradoras de acuerdo con los desempeños esperados.

De acuerdo con el “modelo de desarrollo de consenso” el cual, en esencia, implica aprendizaje continuo de maestros y administradores, en el contexto de resolución colaborativa de problemas; este diseño se trabaja a través de un eje transversal. A la vez que se vayan desarrollando las competencias cada módulo del diseño, ciertas estrategias irán abordando las partes correspondientes a una temática del eje.

Este modelo de consenso, como forma de resolución colaborativa de problemas “conduce a la aclaración de las necesidades de aprendizaje y compartir conocimientos y experiencias. Rompe con el aislamiento de los maestros, les da una sensación de poder colectivo, crea un ambiente de respeto profesional y desarrolla un lenguaje compartido y una noción de la buena práctica. El cambio de un individuo puede ser posible sin la resolución colaborativa de problemas, pero no así el cambio de la escuela.

Los módulos se cursan y aprueban en forma independiente y es necesario cubrir todos para acreditar la capacitación Didáctica para Profesores de Educación Primaria, la cual consta de cuatro módulos. Cada uno se trabaja, en sesiones de 3 horas de clase directa y 6 horas de investigación con un total de 60 horas por módulo, haciendo un total general de 240 horas. En el caso del periodo intensivo, las sesiones son de lunes a sábado, con un horario de 8 a 11 a.m. y de 11:30 a.m. a 14:00 p.m. Con el mismo horario también se imparte en modalidad sabatina.

3.2.4 Metodología de ambientes de aprendizaje

Los profesores responsables de coordinar los diferentes módulos de la Capacitación Didáctica para Educación Primaria promueven ambientes de aprendizaje al:

- ❖ Ayudar al alumno a construir su propio conocimiento, guiándolo para que esa experiencia sea fructífera y no sólo le transmita conocimientos ya elaborados.
- ❖ Ser un promotor del desarrollo de la autonomía de los alumnos.
- ❖ Debe promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y de autoconfianza para el alumno, dándole oportunidad para su aprendizaje autoestructurante.
- ❖ Con esta base, el papel de los alumnos está encaminado a: ser activos, creativos e inventivos.
- ❖ Formular sus propias explicaciones e hipótesis sobre los fenómenos naturales y sociales.
- ❖ Corregir sus propias respuestas cuando sean erróneas.
- ❖ Actuar en todo momento (física y materialmente) en el aula o fuera de ella.
- ❖ Ser constructores activos de su propio aprendizaje.

Para lograr lo anterior, el coordinador de grupo, trabajará con las estrategias didácticas integradoras incluidas en el material de apoyo a la docencia denominado, “CAMbiando desde el colectivo”, elaborado específicamente como el recurso de intervención psicopedagógico en cada módulo.

Es importante señalar que en el modelo de formación continua vigente: “centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser”, la escuela se concibe como un lugar donde no sólo los alumnos aprenden sino también el profesor, en el colectivo docente. Esta categoría de colectivo docente, el CAMDF la retoma para el

desarrollo de las estrategias didácticas integradoras, como forma privilegiada para distender las limitaciones teóricas y didácticas del profesor cuando trabaja de manera aislada en su aula; y porque comparte los elementos señalados en el modelo de consenso.

De este modo, los ambientes de aprendizaje se desarrollan a partir de las estrategias propuestas, con tareas (antes entendidas como actividades) tendientes a que los profesores-alumnos asuman una actitud curiosa, estén ansiosos por saber, aprender y sean capaces de buscar información para el abordaje de las competencias que promueven en las aulas de educación primaria, a partir de los aprendizajes previos, de sus sentimientos, afectos, experiencias, aprendizajes que deben estar en permanente proceso de elaboración.

Para contribuir al crecimiento del grupo, el coordinador de la Capacitación propiciará el trabajo colectivo, donde se privilegien actitudes de colaboración, tolerancia hacia las opiniones y formas de pensar; es decir, fomentará el respeto a las diferencias individuales, contribuyendo a descubrir fortalezas y a equilibrar limitaciones.

De acuerdo con las investigaciones neurocientíficas, las estructuras del cerebro tienen mucho que ver con las emociones y el estado psicológico del estudiante así, “la información que está etiquetada con emociones intensas tiende a ser retenida para siempre”.⁴¹

Es importante y necesario crear ambientes en donde se respire un estado emocional adecuado, sin estrés y con tareas diversas, juegos, desafíos, problemáticas a resolver, sin olvidar que su inclusión justifica la competencia que se desarrolla. Una estrategia que no se coordine adecuadamente puede crear un clima de relajamiento tal que desvirtúe la tarea.

De este modo un ambiente de aprendizaje favorable reúne las siguientes características:⁴²

- ❖ Una interacción viva en el colectivo.
- ❖ Un sentido de trabajo grupal.
- ❖ Claridad en el objetivo a cumplir.
- ❖ Un apasionamiento por el aprendizaje.
- ❖ Una retroalimentación inmediata.
- ❖ Una participación individual y grupal activa.
- ❖ Entusiasmo al asumir iniciativas de alto riesgo.
- ❖ Un sentimiento de responsabilidad para llegar a la meta.

3.2.5 Estrategias Didácticas Integradoras

Las estrategias didácticas integradoras son el medio a partir del cual se posibilita la creación de ambientes de aprendizaje y se entienden como un conjunto de acciones que facilitan la incorporación de conocimientos al esquema referencial (es el conjunto de afectos, sentimientos, saberes con los que piensa y actúa una persona, éste se

⁴¹ *Ibidem*, p. 8. Apud GÓMEZ PEZUELA, Guadalupe. *Optimicemos la educación con programación neurolingüística*. Trillas, México, 2002. p. 19-20.

⁴² *Ibidem*, p. 8. Apud BARABARA, A. Cleary. *Reaprender el proceso de aprendizaje*. Mecnograma, s/f

enriquece y se moviliza con cada nueva experiencia de aprendizaje) del sujeto que aprende al estar en contacto con el objeto. Un elemento esencial es la relación de ayuda y cooperación con otros (zona de desarrollo próximo) al verificarse el proceso de aprendizaje.

“Constituyen herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes”.⁴³

No sólo el aula es el lugar único donde se pueden llevar a cabo las estrategias, el patio, el parque, un museo, un lugar recreativo, son también sitios de la realidad válidos para facilitar la realización de las tareas.

Para elaborar las estrategias se propone el modelo teórico y didáctico planteado por David Perkins, congruente con este diseño curricular que pretende desarrollar competencias docentes, debido a que este autor propone “definir los objetivos de la educación en función del desempeño (qué queremos que los alumnos sean capaces de hacer) y no en función de los conocimientos adquiridos.

Perkins formula una pedagogía para la comprensión la cual contempla tres metas fundamentales: “retención del conocimiento, comprensión del conocimiento, uso activo del conocimiento”⁴⁴ Estas tres metas propician un conocimiento generador de nuevos conocimientos y la aplicación de los mismos. Desde el nombre, podemos ver que para el autor, la categoría que estructura su propuesta es la de comprensión que explica como un estado de capacitación. Para evidenciar la capacitación debemos poder llevar a cabo actividades que lo demuestren como son la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación, contraste, predicción, contextualización y generalización. De tal forma que las estrategias deben estar elaboradas contemplando estas actividades que permiten el logro de competencias o como él lo llama desempeños, y no caer en el viejo modelo de repetición de información.

Asimismo, las características fundamentales de las actividades de comprensión son, en primer lugar tareas creativas, en segundo lugar requieren distintos tipos de pensamiento, en tercer lugar no es algo que se da o no se da, son abiertas y graduales. Además, para Perkins, la comprensión tiene cuatro niveles, los cuales son:

1. Contenido.- conocimiento y práctica referente a los datos y los procedimientos de rutina.
2. Resolución de problemas.- conocimiento y práctica referente a la solución de los problemas típicos de la asignatura.
3. Nivel epistémico.- conocimiento y práctica referentes a la justificación y explicación en la asignatura.
4. Investigación.- conocimiento y práctica referentes al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia.

⁴³ *Ibidem*, p. 16. *Apud* FERREIRO GRAVIÉ, Ramón. Estrategias... p. 60.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 16. *Apud* PERKINS, David. *La escuela inteligente* Barcelona, Gedisa, 1995. p. 82-83.

La propuesta didáctica en la cual se concretizan los elementos teóricos anteriores debe propiciar un ambiente de aprendizaje reflexivo y es a partir de elaborar estrategias que contemplen lo que Perkins llama “representaciones que ayudan a comprender” a las que define como: “variedad de medios de información y de sistemas simbólicos. Modelos analógicos concretos, depurados y contruidos, imágenes mentales y temas generadores”.

Estas representaciones con sus variedades deben recoger actividades y niveles de comprensión. Por ejemplo dice que enunciar las causas de la revolución francesa es una actividad de comprensión en el nivel de contenido, nivel en que generalmente se quedan las actividades de la escuela, porque son repeticiones mecánicas. Sin embargo, si se toma este evento histórico como un tema generador y a partir de su análisis se pueden explicar las causas de la “caída del muro y después del socialismo real en Europa del este” o las causas de la actual “guerra de Irak”, serán actividades de comprensión en el nivel epistémico, las cuales implican explicar y justificar.

3.2.6 Evaluación

La caracterización ya muy validada de la enseñanza aprendizaje como proceso, obliga a definir a la evaluación también como proceso, no como momento final y en consecuencia integrarla como “un componente indispensable del proceso de enseñanza aprendizaje si entendemos que, en última instancia, la evaluación tiene que servir para ayudar mejor a que cada alumno aprenda”.⁴⁵

En congruencia con la propuesta y definición de ambiente de aprendizaje en el apartado anterior, “la evaluación que se dé en el aula ayudará a la configuración de este ambiente de aprendizaje en el cual lo que importa es aprender, donde se trabaja en colaboración y donde el error sirve para aprender”. Así, “los criterios que se apliquen en el aula respecto a qué se evalúa, a cuándo se evalúa y a cómo se evalúa, determinarán un componente muy importante del ambiente”.⁴⁶

Desde la teoría crítica reflexiva⁴⁷ caracterizamos a la evaluación en las siguientes dimensiones:

Naturaleza

La tesis fundamental de esta teoría se refiere a la comprensión de todos los aspectos involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje. Este proceso debe ser permanente y reflexivo apoyado en diversas evidencias, a partir de las cuales se va a buscar mejorar procesos y resultados, identificando las características personales, ofreciendo oportunidades, afianzando aciertos, tomando los errores como parte del proceso de aprendizaje.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 19. Apud PARCERISA, Arturo. *Materiales curriculares, cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Madrid, Graó, 2001. p. 7.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 19. Apud PARCERISA, Arturo. p. 10.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 19. Apud SÁNCHEZ, M., Alonso. *Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación es una enseñanza constructivista de las ciencias, en investigación en la escuela*. No. 30. España 1996.

Funciones

Diagnóstico. La evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, (conocimientos previos) los errores en los que han tropezado, (reconocimiento de limitaciones) las principales dificultades enfrentadas, y los logros más importantes alcanzados, en términos de estrategias cognitivas individuales. Es importante señalar que el diagnóstico implica por un lado, el reconocimiento de los procesos cognitivos en relación a la habilidad fundamental de aprender a aprender y por otro, el nivel de comprensión de la temática específica del curso.

Diálogo. La evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza y el aprendizaje, en la cual intervienen profesores y alumnos, incorporando y ampliando lo que se conoce como coevaluación.

El diálogo se promoverá en diversos niveles:

Con los estudiantes.- se verifica en el aula, es un momento de reconocimiento personal de logros alcanzados, de competencias desarrolladas.

“Se refiere básicamente al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a la manera como ésta se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo. Consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. A partir de ciertas condiciones de trabajo, el grupo (profesores y alumnos) construye un espacio de discusión y análisis, que les permiten intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello, movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales. Es decir estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad para romper con los rígidos esquemas referenciales de los sujetos y al mismo tiempo, orientar al grupo hacia nuevas elaboraciones de conocimiento”⁴⁸

Desde la perspectiva docente.- es la forma en que el profesor dialoga con cada estudiante a propósito de la marcha de su proceso de aprendizaje. Esto influye mucho en la autoimagen y en las expectativas que va teniendo el estudiante, ya que la confianza en las propias posibilidades para hacer una tarea, ayuda de manera importante a que ésta pueda ser realizada adecuadamente. De lo contrario, diversas investigaciones demuestran que unas expectativas negativas actúan bloqueando al alumno dificultando la realización apropiada de la tarea. Según Parcerisa “el docente tiende a estimular, a perdonar los errores, a dedicar tiempo gustoso... a aquellos alumnos respecto a los que tienen expectativas más positivas mientras que, inconscientemente, actúa de manera contraria (aunque en ocasiones formalmente no lo parezca) ante el alumnado respecto al que sus expectativas son negativas”⁴⁹

Comprensión. Es un momento que facilita el discernimiento y alcance de lo que sucede en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esa es la principal característica y esencial valor de la evaluación. Comprender lo que se aprendió implica hacer evidente los desempeños esperados en situaciones en que ese desempeño es relevante. Perkins afirma que comprender es hacer uso activo del conocimiento para resolver problemáticas escolares o de la vida cotidiana y así plantear nuevas preguntas a la

⁴⁸ *Ibidem*, p. 19. Apud MORÁN OVIEDO, Porfirio. *Operatividad de la didáctica*. Gernika, México, 1997. p. 24.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 21. Apud PARCERISA, Arturo, op.cit., p. 10, 11.

información: “La comprensión no es un estado de posesión sino un estado de capacitación... donde no sólo tenemos información sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento...” Asimismo, Howard Gardner asocia la competencia y la comprensión de la siguiente manera: “... la comprensión disciplinar cambia continuamente y nunca queda completada; la competencia se hace evidente cuando un individuo incorpora la comprensión cultural que tiene en cada momento del ámbito en que se mueve”.⁵⁰

Definir evaluación como comprensión, es una consecuencia lógica y congruente con una categoría que atraviesa a todas las propuestas constructivistas, de enseñanza-aprendizaje, que es justamente la de comprensión, y así es posible entender por qué se habla de comprensión lectora, aprendizaje para la comprensión (escuela inglesa y española), pedagogía de la comprensión (escuela norteamericana)

Retroalimentación. La evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso enseñanza-aprendizaje, no sólo al trabajar con los alumnos, sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto, a la manera de trabajar de los profesionales.

De formación o de aprendizaje. La evaluación permite ver al profesor si la metodología es adecuada, los contenidos son pertinentes, el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos. En este sentido la evaluación se convierte en un instrumento de aprendizaje y podemos hablar de una evaluación formativa con tres características: “primero que pueda ser percibida por los estudiantes como ayuda real generadora de expectativas positivas, segundo se puede extender a todos aspectos del aprendizaje (a todos los desempeños esperados con criterios explícitos) ya que sólo aquello que es evaluado es percibido como importante por los alumnos; tercero que facilitará la regulación y la autorregulación de los procesos de aprendizaje (autoevaluación y metacognición) dándoles a los alumnos la oportunidad de reconocer y valorar sus avances, de rectificar sus ideas iniciales, de aceptar el error como parte inevitable del proceso de construcción de conocimientos”.⁵¹

Consecuencias. Dice Santos Guerra que considerar así la evaluación, resulta un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados y no en un trabajo extra o ajeno a las estrategias y actividades de aprendizaje; ya que toca tres elementos fundamentales: las concepciones educativas, las actitudes personales y las prácticas profesionales. Esta concepción posibilita lo que él llama una cultura de la autocrítica: “la escuela establece unos cauces de reflexión que conducen a la explicación y comprensión de las situaciones en un análisis holístico, contextualizado y procesual”; una cultura del debate: “la evaluación se convierte en una plataforma de discusión y de diálogo sobre los planteamientos, las condiciones y resultados del sistema”; una cultura de la incertidumbre: “la evaluación genera y procede de una actitud incierta ante la experiencia profesional, ya que desde las verdades indiscutibles es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas”; una cultura de la flexibilidad: para que “las rutinas institucionales y la rigidez organizativa” den paso a modificaciones sustantivas y finalmente una cultura de la colegialidad ya que “no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo

⁵⁰ *Ibidem*, p.21. Apud GARDNER, Howard. *La mente no escolarizada* México SEP, Paidós, 1997. p. 25.

⁵¹ *Ibidem*, p.22. Apud SÁNCHEZ, Alonso, op. cit., p. 12.

actitudinal e institucional; la colegialidad exige apertura, cooperación, tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa”⁵²

El avance de la evaluación desde posiciones tecnocráticas (evaluación como medición, control, selección, clasificación, jerarquización, acreditación, simplicidad; con las consecuencias de una cultura del individualismo, competitividad, cuantificación, simplificación, inmediatez) hacia posiciones críticas; requiere de centrarse en todas las funciones antes mencionadas.

Para efectos de la evaluación de cada módulo, es importante:

1. Incorporar y señalar las tareas de evaluación en la secuencia general de cada estrategia didáctica integradora, para ser congruentes con la concepción de evaluación como proceso.
- 2.- Puntualizar claramente cuáles son los elementos a evaluar en el inicio, en el proceso y cuáles los desempeños esperados, a partir de los indicadores en términos del mayor o menor logro de la competencia.

En este punto es importante destacar que la evaluación como parte de la secuencia de las tareas se debe plantear partiendo de las competencias generales de cada módulo, que a su vez se corresponden o integran a las de cada eje de competencias de la función docente. Asimismo, la evaluación debe estar en correspondencia clara con el/los enfoque(s) de cada módulo, por ejemplo, en lo que respecta a desarrollo de habilidades matemáticas deberán incluirse tareas de evaluación a través del planteamiento y de la resolución de problemas, mientras que para el eje de “interacción social” deben incluirse actividades de evaluación de acuerdo a un enfoque valoral y vivencial el cual fundamenta la educación cívica y ética.

- 3.- Diversificar lo más posible las actividades instrumentos de evaluación para que el amplio abanico de posibilidades atiendan y den cabida a los tipos de inteligencia y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Acreditación

La acreditación responde a un requisito institucional para certificar con ACREDITADO o no ACREDITADO los aprendizajes logrados.

Para la acreditación de cada uno de los módulos se tomarán en cuenta los siguientes criterios:

- ❖ 100% asistencia
- ❖ Participación individual y colectiva en el desarrollo de las estrategias integradoras.
- ❖ Presentación de productos.

⁵² *Ibidem*, p.22. Apud SÁNCHEZ, Alonso, op. cit., p. 12.

CAPÍTULO IV

VALORACIÓN CRÍTICA A LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1 De los componentes del programa de la institución

A partir de 1993, cuando la Secretaría de Educación Pública incorpora en sus programas educativos los modelos por competencias, comienza a vislumbrarse una nueva forma de visualizar la educación y se le da el nombre de competencias.

De ahí que el Programa del Curso de Capacitación Didáctica para Educación Primaria tenga como objetivo: desarrollar competencias profesionales en los maestros de educación primaria que no tienen formación docente.

Teniendo conocimiento del contenido del Programa del Curso de Capacitación Didáctica, y con base en el capítulo tres iniciaré la valoración que me propongo, primeramente partiendo del título.

A través de los planes y programas, las instancias educativas establecen una propuesta de formación. De tal forma que el programa que se imparte a profesores que no tienen formación docente es considerado como una propuesta de aprendizaje en torno a las competencias que se promoverán en un curso.

La elaboración de planes y programas de estudio se pueden llevar a cabo a partir de tres grandes estrategias:⁵³

- a) La técnica. Ella se circunscribe a las técnicas (expresión de una racionalidad técnico-instrumental)
- b) La articulación entre fundamentos teóricos y las técnicas.
- c) El abordaje histórico-político. Toma en cuenta el tipo de sociedad, nación y sectores de la sociedad que va a atender, así como la historia del país y del sistema educativo para poder articular una propuesta teórico-técnica.

Sin embargo, generalmente siempre hay un programa formal aprobado y un programa real que ponen en práctica los docentes y los alumnos pues hay muchos factores que posibilitan que se potencie lo planificado o que se desvirtue o anule; pues lamentablemente una vez que las instituciones han logrado que se apruebe una propuesta sólo cuidan los aspectos formales de su funcionamiento y existen pocos estudios que permiten analizar lo que sucede en las aulas. Por ejemplo el Programa del curso de Capacitación Didáctica para Profesores de Educación Primaria está dirigido para desarrollar en ellos competencias sin tomar en cuenta que bajo este modelo cambian las prácticas de la enseñanza y, por consiguiente las propias competencias esperadas en los maestros.

⁵³ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios*. p.5.

Así mismo en mi experiencia como docente de educación media básica considero que una gran parte de los maestros no conocen el significado real de la noción misma de competencia, ni de otros aspectos como procedimiento, actividad, evaluación y objetivos cuando están asociados con este modelo.

La capacitación docente se desarrolla como una actividad de divulgación de un conocimiento especializado, el concepto de capacitación se vincula con eficiencia, utilidad, calidad, excelencia y es desde esta perspectiva que se pretende determinar el atraso o el progreso, el fracaso o el éxito, la pobreza o la riqueza.

En la educación, la capacitación se manifiesta en innovaciones, que tratan de poner al día a los contenidos, normatividades, estructuras, organizaciones, funcionamientos institucionales, profesores, investigadores, directivos y estudiantes. Todo debe ser actualizado, es el objetivo de las políticas educativas de fin de siglo, de no ser así se continuará en el atraso, la improductividad y otros signos negativos para el progreso educativo y social.

La diversidad de modelos y propuestas curriculares buscan ofrecer elementos para una verdadera innovación educativa. La mayor parte de los trabajos se orientan a hacer propuestas argumentar o fundamentar los modelos o a describir casos y experiencias concretos; pero sólo en contadas ocasiones se ofrecen resultados, evaluaciones o información que permita determinar el éxito e impacto de lo planeado o incluso que den cuenta de los mecanismos y condiciones bajo las cuales operan las innovaciones curriculares utilizadas; entonces queda la inquietud de identificar los contratiempos enfrentados y los logros, así como entender qué tanto las innovaciones reportadas correspondieron o no a las modas pasajeras o, por el contrario, pudieron consolidarse. (No se sabe los resultados de la capacitación a los profesores en los modelos por competencias ni forma en que lo llevan a la práctica en sus aulas).

Didáctica es una palabra utilizada en el ámbito educativo, de manera muy particular en el contexto escolar, y quizá poco entendida en su verdadero significado que se encuentra limitado e inmerso en una visión instrumental, es decir, la didáctica sólo se orienta hacia la estructuración de propuestas para el trabajo en el aula. Por ejemplo, en cualquier diccionario de la lengua española se puede encontrar una definición como la siguiente: “técnica de la enseñanza”, “arte de enseñar”, “conjunto de métodos y técnicas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje”, etc.

La teoría general de la enseñanza se llama didáctica, investiga una disciplina particular de la Pedagogía, las leyes del proceso de la instrucción y la educación en la clase. La didáctica:

- ❖ Debe describir el proceso de enseñanza en su forma general y descubrir las leyes de este proceso.
- ❖ Debe formular los principios fundamentales de la organización de la clase.
- ❖ Debe informar a los maestros sobre los métodos que han de utilizar en la enseñanza, cómo se enseña y los diversos caminos para cumplir los objetivos propuestos.
- ❖ Debe preocuparse por conocer lo que sucede en el aula, explicarse los diferentes fenómenos que surgen como producto de las relaciones maestro-alumno y de los alumnos entre sí.

- ❖ Debe estudiar cómo y bajo qué condiciones ocurre el proceso de aprendizaje, analizar el marco social e institucional en el cual se inscribe el rol docente.
- ❖ Debe preocuparse o interesarse por los contenidos, su estructuración y ordenación, la selección de herramientas y técnicas para el aprendizaje y la operación del trabajo en el aula mediante la utilización de los recursos que estén a su alcance.

“Es necesario reconocer que la didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en la que la institución educativa se articula con un momento social” ⁵⁴

No se puede entonces aplicar la didáctica si no se conocen las condiciones en las cuales se trabaja y mucho menos resolver problemas de aprendizaje si no se entiende qué es didáctica.

La didáctica es una disciplina pedagógica, que se encarga de analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y plantear a partir de ello alternativas de trabajo. La didáctica no proporciona soluciones concretas a la problemática del docente, sino que proporciona elementos de análisis para que el profesor pueda encontrar, y en el mejor de los casos crear formas de trabajo para los alumnos. La didáctica no es un conjunto de técnicas y métodos sino que sienta las bases para que el maestro utilice creativamente las técnicas y los métodos existentes o bien los elabore y los adecue a sus circunstancias concretas, previo análisis de la situación en la que se haya inmerso.

La didáctica como disciplina pedagógica pretende encontrar y construir un análisis que permita avanzar en el tratamiento de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje y no por el contrario una didáctica que sólo plantee las formas metodológicas más novedosas para lograr un aprendizaje.

Con base a lo anterior el Programa del Curso de Capacitación Didáctica para Profesores de Educación Primaria es una propuesta de formación (programa) con un objetivo que ha de cumplirse en un tiempo determinado (curso), bajo un esquema didáctico (enseñanza y aprendizaje) de innovación y calidad educativa

Ahora bien, tomando en cuenta la información del capítulo tres: “Descripción del Programa del Curso de Capacitación Didáctica para Educación Primaria”, para planificar la enseñanza en un curso se tienen comúnmente en cuenta cuatro elementos ⁵⁵ que son:

- a) Diagnóstico.
- b) Objetivos.
- c) Estrategias instruccionales (plan de acción didáctica o métodos y técnicas de enseñanza).
- d) Evaluación.

El diagnóstico debe estar ligado, lo más exacto posible, a una realidad sobre la cual debe incidir el planteamiento. Está relacionado con el conocimiento de la realidad

⁵⁴ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Aportes para una polémica*. Rei Argentina. p. 14.

⁵⁵ NÉRICI IMÍDEO, Giuseppe. *Hacia una didáctica general dinámica*. p. 140

educacional, para saber cuáles son las necesidades, las posibilidades y las aspiraciones, tanto de los alumnos como del medio.

Los objetivos representan las metas que debe alcanzar la enseñanza y aprendizaje en el comportamiento de los alumnos. Si se tiene conciencia de lo que realmente se desea, la realización tendrá mayores probabilidades de éxito, pues se actúa creativamente para conducir al alumno al punto deseado.

Las estrategias instruccionales son el conjunto de procedimientos didácticos expresados por los métodos y las técnicas de enseñanza tendientes a llevar a buen término la acción didáctica: alcanzar los objetivos de la enseñanza, y los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y el máximo rendimiento.

El método es el camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza. “El método corresponde a la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar la meta preestablecida. Corresponde, a la disciplina del pensamiento y de las acciones para obtener una mayor eficiencia en lo que se desea realizar”.⁵⁶

Las técnicas se refieren a las formas de presentación de la materia, al conjunto de estímulos ante los cuales deben reaccionar los estudiantes para que se cumpla en ellos el proceso de aprendizaje. Las técnicas son las formas de orientar el aprendizaje. Así pues, “el método indica el camino y la técnica indica cómo recorrerlo”.⁵⁷

La evaluación del aprendizaje debe estar presente durante todo el proceso de la enseñanza. Debe comparar no sólo conocimientos sino, actitudes, ideales, hábitos y posibilidades de acción al medio. “Evaluar el aprendizaje consiste en juzgar lo que el alumno ha aprendido después de una fase de la enseñanza”.⁵⁸

La evaluación debe constituir una preocupación permanente del profesor, durante el transcurso de todas las actividades, porque a través de ella se entera de la marcha positiva o negativa de sus realizaciones docentes a fin de poder adoptar estrategias que le permitan rectificar sobre la marcha y no cometer errores.

Si se trasladan los elementos anteriores a la descripción que se hizo del programa éste debió responder a las preguntas: qué, por qué, a quién, cómo y dónde enseñar (transmitir).⁵⁹

Qué enseñar: Contenido que debe ser tratado, dando preferencia a los contenidos con valor funcional, a los que estén más ligados a los problemas de actualidad y tengan mayor valor social sin dejar de lado las necesidades y fases del desarrollo del educando.

Por qué enseñar: Se relaciona con el objetivo que se persigue, utilizando las disciplinas o asignaturas para que sean alcanzados los objetivos.

A quién enseñar: Quién va a beneficiarse con el planteamiento, tipo de alumno hacia los cuales se dirige la enseñanza.

⁵⁶ Ibidem, p. 363.

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Ibidem, op.cit., p. 510.

⁵⁹ Ibidem, p. 178.

Cómo enseñar: Se relaciona con los recursos didácticos que se deben utilizar para lograr los objetivos (técnicas de enseñanza y recursos auxiliares).

Dónde enseñar: Dónde se va a llevar a cabo la acción didáctica:

- a) Medio físico (dentro del aula o fuera de ella)
- b) Medio sociocultural (realidad sociocultural donde se va actuar).

Ahora bien, los elementos del diseño curricular que se plantean en Programa del Curso de Capacitación Didáctica son: propósito, justificación, enfoque, capacitación basada en competencias, estructura curricular modular, metodologías de ambientes de aprendizaje, estrategias didácticas integradoras y evaluación. Estos aspectos difieren de aquellos descritos para llevar a cabo la planeación de un curso, revisaré cada uno de ellos realizando una valoración.

4.1.1 Enfoque conceptual, didáctico y de evaluación

Propósito: Es entendido como objetivo, que desde mi punto de vista es demasiado general y no se clarifica:

1. Inmediato y mediatos.
 - a) Inmediato: previstos para una consecución a corto plazo.
 - b) Mediatos: lo que se quiere conseguir está previsto para un período más largo.
2. General y específico.
 - a) General: Previstos para un sistema escolar, un curso, un área, una unidad.
 - b) Específico: objetivos particulares de cada actividad, área de enseñanza o disciplina.
3. Comunes y específicos.
 - a) Comunes: son los más generales.
 - b) específicos: corresponden de manera especial a cada disciplina.
4. Informativos, formativos y de automatización.
 - a) Informativos: se refieren a hechos, datos, metodología, clasificaciones, conocimientos, etc.
 - b) Formativos: se refieren a actitudes e ideales, al comportamiento socio-moral, a los valores en general.
 - c) De automatización: relacionados con las habilidades y hábitos necesarios para las tareas de rutina.
5. Educativos e instruccionales.
 - a) Educativos: son más amplios y generales.
 - b) Instruccionales: son particulares e inmediatos.

Justificación: Habla de la necesidad de formar y capacitar recursos humanos para competir en el mercado mundial, de la labor que tiene el docente para lograrlo educando por competencias; de la falta de docentes egresados de las escuelas Normales principalmente en escuelas privadas; del perfil docente que no tienen los egresados de carreras afines a la educación: licenciados en Educación especial, Pedagogía y Psicología.

En la justificación se manifiesta la importancia de llevar a cabo la capacitación didáctica de profesores y no generar un problema que afecta a la sociedad.

Enfoque: El enfoque en el trabajo se estructura como fundamento en el que se apoya la justificación (marco teórico).

Capacitación basada en competencias: Después del enfoque se habla de la capacitación basada en competencias y hay un concentrado de las mismas que se divide en ejes y categorías, elementos que van a evaluar las funciones docentes; cada eje y categoría presenta una serie de competencias que a mi parecer:

1. No están escritas de una manera directa, es decir, no se enuncia claramente que característica o rasgo debe poseer el profesor para tener un desempeño eficiente. Solamente se clasifican dentro de las dimensiones o ejes que representan los aspectos que describen y evalúan la función docente (saberes pedagógicos, organización de la enseñanza, comunicación, interacción social, intervención psicopedagógica y desarrollo profesional).
2. Las competencias sólo expresan como propósitos o afirmaciones a seguir para mejorar la práctica docente y facilitar el aprendizaje de los alumnos:
 - ❖ Facilito el intercambio de ideas y sentimientos en mi grupo para promover los aprendizajes.
 - ❖ Propicio experiencias de aprendizaje que implican la reflexión.
 - ❖ Utilizo diversas formas para organizar, analizar y aprovechar la información.
 - ❖ Reconozco que todos los niños y las niñas poseen conocimientos previos.
 - ❖ Confío en que todos los niños y las niñas son capaces de tomar decisiones y actuar de manera cada vez más autónoma.
3. Los profesores deberían de conocer qué competencias van a desarrollar en cada eje, no en forma de principios sino en forma de características (ya sean personales, sociales o psicológicas), capacidades, conductas, conocimientos, saberes, acciones, habilidades y liderazgo. (tolerancia, optimismo, vocación, creación, interdisciplinariedad, precisión, sencillez, dominio, ética, toma de decisiones, etc.)
4. Las competencias docentes se enuncian como adquisición en cada una de las estrategias integradoras que constituyen los módulos; pero tal parece que lo que se desarrolla en ellas más que competencias son estrategias para guiar a los alumnos a un aprendizaje significativo.
5. A todo lo anterior considero que es muy difícil poder determinar que competencias debe adquirir un profesor, ya que éstas dependerán del contexto en el cual se desenvuelva el profesional de la educación.

Estructura curricular modular: La capacitación para desarrollar competencias en los docentes está diseñada bajo una estructura modular que responde a la pregunta, ¿Cómo capacitar en el desarrollo de competencias profesionales en el nivel de educación primaria, a profesores que no tienen la formación docente?

Desde mi punto de vista y con base en la información anterior puedo afirmar que el Programa del Curso de Capacitación Didáctica no está dirigido a que los docentes

sean capaces de adquirir y desarrollar competencias en ellos mismos pues éstas se definen como: “el desarrollo armónico del conjunto estructurado de atributos requeridos para el desempeño consciente de una actividad profesional específica”⁶⁰

Y en palabras de la doctora Tere Garduño Rubio, coordinadora del proyecto: Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes, son definidas como “la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas”⁶¹

Y estas competencias definidas como habilidades no se van a adquirir en un curso porque el profesional con una formación pedagógica (aunque no capacitado para la docencia) ya cuenta con varias competencias que ha adquirido durante su “formación” en las muy variadas asignaturas que proporciona la carrera. El pedagogo estudia psicología, sociología y organización educativa, orientación vocacional y profesional, psicotécnica e investigación pedagógica, filosofía e historia de la educación entre otras asignaturas, que le permite en su formación ser capaz entre otras cosas de: reconocer y situar etapas evolutivas relacionadas con la estructura cognitiva del niño; realizar y evaluar planes y programas de estudio; diagnosticar y detectar necesidades y adecuarlas al contexto social y educativo; Innovar, crear, proponer, argumentar, analizar, evaluar, planear; es decir, el pedagogo sabe y estudia didáctica y no sólo en su carácter técnico (métodos y técnicas par el trabajo en el aula) sino como disciplina pedagógica que aborda la problemática relativa al proceso de enseñanza y de aprendizaje y plantea a partir de ello alternativas de trabajo en los docentes, en los alumnos y en la institución que se articula con un momento social.

El Programa del Curso de Capacitación Didáctica, más bien podría estar orientado a que los profesionales sin formación docente (aquellos que no egresaron de la escuela normal oficial o incorporada, como licenciados en educación primaria, educación básica, educación especial, psicología educativa, ciencias de la educación, administración escolar, Pedagogía o cualquier otra carrera afín) sean capaces de desarrollar habilidades en sus alumnos y cumplir con el objetivo de la educación básica primaria: “educar por competencias” con el propósito central de desarrollar las habilidades necesarias en el educando para que éste aprenda a aprender y continúe aprendiendo, más allá de la escuela básica.

En el ámbito curricular,⁶² la educación basada en competencias es un modelo para el desarrollo de la enseñanza que representa una tendencia importante, pues se enmarca como un enfoque educativo centrado en el alumno, que propicia la participación activa del estudiante y reconoce la variación en el ritmo y estilo de aprendizaje. “Se ubica como un enfoque que combina la formación teórica con la aplicación del conocimiento y su pretensión es lograr capacidades para realizar una

⁶⁰ DÍAZ BARRIGA, Frida y Elisa Lugo. “Desarrollo del currículo”. En DÍAZ BARRIGA, Ángel. *La investigación curricular en México*. México. COMIE. p. 72.

⁶¹ GARDUÑO RUBIO, Tere. *Cuaderno de autoevaluación de las competencias docentes*. México, 2003. p. 3. El Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes, elaborado en la Coordinación sectorial de Educación Primaria del Distrito Federal, tiene como objetivo que el docente reflexione acerca de lo que hace cotidianamente en su labor educativa y lo utilice como una guía para identificar sus logros y aquellos aspectos que quiera mejorar como profesional de la educación. Es un instrumento que le permite identificar el desarrollo de sus propias competencias e integrar evidencias para valorar su desempeño profesional.

⁶² Campo orientado al diseño y operación de modelos y proyectos curriculares. Incluye estudios referidos a la planeación, selección y organización de los contenidos curriculares; propuestas innovadoras o predominantes para la elaboración de planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos.

determinada labor, tarea o actividad con un alto nivel de calidad y eficiencia. En general sus fundamentos se encuentran bajo la lógica de preparar una fuerza laboral más productiva y eficiente que de respuesta a una economía globalizada”⁶³

Las competencias establecen qué es lo que queremos que los educandos logren como resultado del proceso educativo y cómo queremos que lo aprendan, al mismo tiempo que señalan, qué debe saber hacer el alumno, qué debe hacer para aprenderlo y con esto promover una cultura y pensamiento distinto. Prioriza las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano altamente competente y competitivo; se encuentra asociado con la evaluación de la calidad educativa

Las competencias describen comportamientos integrados por habilidades cognitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e información que permiten llevar a cabo y adecuadamente una función, actividad o tarea (aprendizajes integrados y reflexiones sobre ellos).

Educación por competencias significa formar al alumno para que sea capaz de desarrollar las habilidades necesarias para aprender a aprender y continuar aprendiendo, más allá de la escuela básica y desarrollar los niveles de pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

Metodología de ambientes de aprendizaje. Menciona que los ambientes de aprendizaje se desarrollan a partir de las estrategias propuestas, con tareas (antes entendidas como actividades) tendientes a que los profesores-alumnos asuman una actitud curiosa, estén ansiosos por saber, aprender y sean capaces de buscar información para el abordaje de las competencias que promueven en las aulas de educación primaria.

Desde mi punto de vista, el título sugiere que en este apartado se definirá la metodología que será utilizada para crear un ambiente de trabajo propicio y llevar a cabo el aprendizaje, sin embargo no se hace mención de ningún método, sólo se comenta la importancia de contribuir al crecimiento del grupo, propiciando acciones como el trabajo colectivo, donde se privilegien actitudes de colaboración, tolerancia hacia las opiniones y formas de pensar; es decir, fomentará el respeto a las diferencias individuales, contribuyendo a descubrir fortalezas y a equilibrar limitaciones. Es decir la creación de ambientes tiene mucho que ver con las emociones y el estado psicológico del estudiante.

Estrategias Didácticas Integradoras. Las estrategias didácticas integradoras son el medio a partir del cual se posibilita la creación de ambientes de aprendizaje y se entienden como un conjunto de acciones que facilitan la incorporación de conocimientos al esquema referencial (es el conjunto de afectos, sentimientos, saberes con los que piensa y actúa una persona, éste se enriquece y se moviliza con cada nueva experiencia de aprendizaje).

Este apartado se relaciona mucho con el anterior, más siguiendo el esquema de los elementos con los cuales comúnmente se planea la enseñanza en un curso, cabría hacer mención aquí de los métodos y las técnicas que serán utilizadas para dirigir el aprendizaje de los alumnos a determinados objetivos. Por ejemplo se podría hacer

⁶³ DÍAZ BARRIGA y LUGO, op. cit., p. 70.

mención de los métodos encaminados a lograr el aprendizaje que se desea, pudiendo elegir entre la diversidad de métodos los siguientes: ⁶⁴

Métodos de razonamiento.

- a) Deductivo: Procede de lo general a lo particular.
- b) Inductivo: Se va al principio general que rige el asunto estudiado.
- c) Comparativo: Establece comparaciones para llegar a una conclusión.

Métodos en el orden de la materia.

- a) Lógico: Estructura simple a lo compleja.
- b) Psicológico: Los elementos se concentran en la motivación y edad evolutiva.

Métodos en la realización de la enseñanza.

- a) Simbólico: Lenguaje oral y escrito únicos medios de realización de la clase.
- b) Intuitivo: Utilización de elementos que permitan el contacto con la cosa estudiada.

Métodos de organización de la materia.

- a) Rígido: No permite el desarrollo del tema más allá de lo programado.
- b) Semirígido: se adapta a las condiciones de la clase y del medio social.
- c) Ocasional: Aprovecha la motivación del momento presente.

Métodos en las actividades de los alumnos.

- a) Pasivo: Actividad del profesor, alumnos pasivos.
- b) Activo: Participación del alumno.

Métodos en cuanto a la relación profesor-alumno.

- a) Individual: Educación de un solo alumno.
- b) Individualizado: Se estudia al ritmo de trabajo de cada alumno.
- c) Recíproco: Enseña participa el profesor y los alumnos.
- d) Colectivo: Enseñanza colectiva.

Métodos según el trabajo del alumno.

- a) Individual: El alumno trabaja solo.
- b) Colectivo: Enseñanza del grupo y colaboración.
- c) Mixto: Actividades socializadas e individuales.

Así, de una diversidad de métodos es necesario hacer una selección de aquellos que favorezcan la enseñanza y propicien un aprendizaje pues los métodos de enseñanza son múltiples y heterogéneos, por lo tanto no todos son los más idóneos en su uso.

Cuando se utiliza un método y éste se concretice es necesario echar mano de las técnicas que son las formas en que se orienta el aprendizaje, por ejemplo algunas de las técnicas más comunes son:

1. La expositiva.
2. Biográfica.
3. lectura comentada.

⁶⁴ NÉRICI, op. cit.,
. p. 367.

4. Discusión.
5. Debate.
6. Estudio de casos.
7. Demostración.
8. Experiencia.
9. Investigación.
10. Estudio dirigido

Por lo anterior es necesario tener presente que el uso de un método o técnica didáctica puede contribuir a dificultar el camino para llegar al objetivo o bien hacer más consciente y provechoso el aprendizaje. La elección de un método o una técnica además de adaptarse al docente y al alumno debe procurar atender aspectos que alejen la pasividad y fomenten la reflexión, esfuerzo, libertad de pensamiento, actividad física y mental, participación, etc.

Evaluación. En este punto la evaluación queda entendida como un elemento importante que debe estar presente durante todo el proceso de enseñanza iniciado con el planteamiento del curso ya que a través de ella se llega a una conclusión acerca de la utilidad o inutilidad de los esfuerzos empleados en los trabajos escolares tanto por el docente como por el alumno. Así mismo da cuenta no solo del conocimiento adquirido sino también de actitudes, ideales y hábitos.

4.2. Planeación del contenido del módulo: concepciones acerca de la infancia.

4.2.1 Enfoque didáctico

Con base a la información del capítulo 3 acerca de la organización y diseño curricular del Programa del curso, consideré necesario recordar lo siguiente:

- a) La estructura curricular es modular., la cual está integrada por cuatro módulos que se rigen por seis ejes que describen la función docente y una capacitación basada en competencias.
- b) El desarrollo de los ejes se presenta a través de las categorías que forman el cuerpo de conocimientos.
- c) Los logros se expresan en términos de competencias, son las que se esperan en función de cierto nivel de dominio, especificados en los indicadores.
- d) Los indicadores son las circunstancias precisas en las que se aprecia el grado de la competencia que va adquiriendo el docente. Los indicadores parten de la búsqueda de evidencias del trabajo en el aula y son manifestaciones de una determinada competencia.

El tema de concepciones acerca de la infancia es uno de los ocho cuadernillos que forman parte del Programa del Curso de Capacitación, el cual está constituido por los siguientes elementos de manera general: presentación, enfoque, propósito, contenido, competencias, indicadores, recursos, evaluación y estrategias didácticas integradoras, que son las experiencias que desarrollarán los docentes para el logro de las competencias que se proponen. El contenido del módulo concepciones acerca de la infancia está organizado de la siguiente manera:

Nº	Nombre de la estrategia	Temática a tratar	Duración
1	Navegando en la teoría	Desarrollo cognoscitivo según Piaget	2 sesiones
2	Lo que debe saber para compartir sin prejuicios	Desarrollo personal	2 sesiones
3	El agua como gozo	Desarrollo social y emocional	1 sesiones
4	Aprendiendo a jugar y jugando aprendemos	El juego según Piaget	1 sesión
5	La TV como mediación explícita	Zona de desarrollo próximo de Vigotsky	1 sesión
6	Con el arte aprendo y me divierto	Autoestima	1 sesión

De forma específica cada una de estas estrategias comprende la competencia, los indicadores, los productos es decir, lo que se pretende elaborar, la evaluación, los recursos y la bibliografía consultada.

Ahora bien, haciendo referencia al enfoque didáctico o metodológico y conceptual de este módulo puedo referir que en términos muy generales su planeación es completa, sus elementos se abordan de la siguiente manera:

- Su presentación o introducción recalca la importancia de los cambios educativos resultado de las transformaciones sociales, económicas y políticas.
- Su marco teórico lo sustenta en la teoría constructivista resaltando la participación conjunta de maestro y alumno para generar un análisis crítico y reflexivo de la enseñanza.
- Su propósito u objetivo general se basa en los principios teóricos de la psicología infantil como fundamento de las estrategias propuestas para la actividad del aprendizaje.
- Su contenido se divide en cuatro bloques:
 1. El concepto de aprendizaje significativo, su naturaleza y sus funciones.
 2. La construcción de significados.
 3. La atribución de sentido en el aprendizaje escolar.
 4. La visión del aprendizaje escolar como un proceso de construcción, modificación y reorganización de esquemas de conocimiento.
- De los bloques se desprenden tres temáticas:
 1. Desarrollo cognoscitivo.
 2. El desarrollo personal, social y emocional.
 3. Lenguaje de la infancia.
- La evaluación se realiza al final de cada estrategia donde se señala una actividad que requiere la reflexión para aplicar los conocimientos obtenidos y en ocasiones, partir de ellos para aplicar el pensamiento en una creación del profesor (participante)

En lo referente a las competencias e indicadores que se plantean en cada una de las estrategias integradoras tanto de este módulo como de los otros que integran el Programa del Curso se empiezan a generar una serie de cuestionamientos que se sustentan con el desarrollo de este trabajo; por ejemplo, hablando del módulo antes

descrito y eligiendo una de sus estrategias didácticas integradoras se tendría esta información:

Nombre de la estrategia: Navegando en la teoría.

Tiempo: Dos sesiones de tres horas cada una.

Categoría: Concepciones acerca de la infancia.

Competencia.

Reconozca que todos los niños y las niñas poseen conocimientos previos y son capaces de seguir aprendiendo a diferentes ritmos.

Indicadores.

- ❖ Identifique las diferentes etapas del desarrollo del pensamiento infantil.
- ❖ Respete los diferentes ritmos de aprendizaje organizado estrategias didácticas congruentes.
- ❖ Integra alumnos con necesidades educativas especiales.

De lo anterior deduzco que:

Las competencias no están escritas de una manera directa, es decir, no se enuncia claramente que característica o rasgo debe poseer el profesor para tener un desempeño eficiente. Solamente se clasifican dentro de las dimensiones o ejes que representan los aspectos que describen y evalúan la función docente (saberes pedagógicos, organización de la enseñanza, comunicación, interacción social, intervención psicopedagógica y desarrollo profesional.

Las competencias se expresan como propósitos o afirmaciones a seguir para mejorar la práctica docente:

Facilito el intercambio de ideas y sentimientos en mi grupo para promover los aprendizajes.

Propicio experiencias de aprendizaje que implican la reflexión.

Utilizo diversas formas para organizar, analizar y aprovechar la información.

Reconozco que todos los niños y las niñas poseen conocimientos previos.

Confío en que todos los niños y las niñas son capaces de tomar decisiones y actuar de manera cada vez más autónoma.

Los profesores deberían de conocer que competencias van a desarrollar en cada eje, no en forma de principios sino en forma de características (ya sean personales, sociales o psicológicas), capacidades, conductas, conocimientos, saberes, acciones, habilidades y liderazgo (tolerancia, optimismo, vocación, creación, interdisciplinariedad, precisión, sencillez, dominio, ética, toma de decisiones, etc.)

Las competencias docentes se enuncian como adquisición en cada una de las estrategias integradoras que constituyen los módulos; pero tal parece que lo que se desarrolla en ellas más que competencias son estrategias para guiar a los alumnos a un aprendizaje significativo.

A todo lo anterior considero que es muy difícil poder determinar que competencias debe adquirir un profesor, ya que éstas dependerán del contexto en el cual se desenvuelva el profesional de la educación.

Ahora bien, continuando con la valoración del programa del Curso de Capacitación Didáctica, consideré pertinente hacer los siguientes comentarios de manera general, partiendo del propósito del curso: desarrollar competencias profesionales en los profesores de educación primaria sin formación docente, a través de ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas integradoras para el manejo de los ejes curriculares del nivel.

- El Programa del Curso de Capacitación Didáctica sólo se puede cursar si el profesional está titulado, más revisando los contenidos de las estrategias que integran cada uno de los ejes de los módulos, las actividades de éstos se basan en experiencias docentes que no pueden tener los aspirantes ya que son titulados pero no han podido desarrollarse en el ámbito de la docencia por no contar con dicho curso.
- El objetivo real del Programa se pierde, no se sabe lo que se quiere: si desarrollar competencias en los docentes, capacitar a los profesores en cómo desarrollar competencias en los alumnos o bien, lograr que los docentes amplíen su conocimiento acerca de las competencias y así puedan educar a través de ellas.
- Considero que con este curso de capacitación no se logran desarrollar en el profesor las 55 competencias que se describieron en el capítulo anterior; por lo tanto sería necesario que los docentes tomaran posteriormente otro curso para aprenderlas; más el siguiente curso ya no existe pues con éste el profesional en pedagogía queda capacitado para la docencia y la adquisición de competencias.
- Si el profesor no adquirió las competencias requeridas para llevar a cabo la docencia por consecuencia los alumnos no podrán adquirir en su formación determinadas competencias; entonces los educandos posteriormente tendrían que realizar un curso y adquirir las competencias no desarrolladas en su educación.
- Sería más conveniente planear un programa de capacitación que involucre exclusivamente a profesores (es decir, no se relacione con los contenidos que se deben enseñar, sino que tome en cuenta las necesidades y experiencias que el docente puede aportar de una realidad vivida en la educación) y que plantee como objetivo el capacitar al docente en educar bajo el modelo educativo que se elija siempre y cuando se apegue a las necesidades y realidades del momento que se está viviendo; pues en la actualidad muchos alumnos de educación primaria se mantienen pasivos y dependientes de sus profesores, en más de ocasiones no son miembros activos en la construcción de conocimientos, por el contrario esperan que la información les sea proporcionada de manera ya elaborada para aprenderla de forma pasiva y repetitiva. Esto es el resultado de que en un país como el nuestro, una parte importante de los profesores no recibió, en la escuela normal, una formación inicial suficiente para enfrentar con éxito los retos de la enseñanza y el propio desarrollo profesional. Y sin embargo, la situación cada vez se torna más grave cuando a cada problema que surge en la educación se le quiere dar como solución la actualización de los maestros y entonces se recurre a la realización cursos que pueden o no tener sentido para

los docentes y al final de cuentas no se soluciona el problema, pues prueba de ello es que hasta nuestros días todavía se sigue hablando de lograr una educación de calidad.

Finalmente las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes están aisladas y externamente tienen dificultad en relacionarse con otras instituciones por la normatividad a la que están sometidas. No es suficiente tener planes y programas de estudio, que pretendan una homogeneización para formar profesores, y se hace necesario integrar un proyecto institucional que permita espacios de reflexión, análisis y crítica de su quehacer académico, cultural y social.

A más de doce años de distancia en el cambio de planes y programas de estudio, en las escuelas normales la formación de docentes sigue dándose con base en normas e instructivos rígidos, sus temas y contenidos están desvinculados de la realidad educativa y el ejercicio de la docencia se sustenta en la memorización y transmisión de conceptos. Esta forma de manejar la enseñanza se refleja en los estudiantes.

El mito de que la calidad educativa depende de los maestros capaces, bien preparados para cumplir con la tarea que le demanda el Estado, es parcialmente cierto. Las escuelas normales se instalan en la creencia de que cumplen con su cometido, cuando la realidad es que los profesores se forman, si en las normales y escuelas de educación superior pero también en el trabajo y servicio docente.

Sin embargo, y volviendo al tema si es posible que los docentes mejoren su práctica profesional y su formación si tienen a su disposición un buen trayecto de actualización y capacitación de calidad (cursos, seminarios, diplomados y otras opciones de estudio) por la cual optar de manera individual, definitivamente se contribuiría a mejorar los conocimientos de los maestros que cuenten con la disposición o las condiciones personales para involucrarse en ofertas de formación continua pertinentes y con un adecuado nivel de rigor y exigencia. Y más aún si estas formas de capacitación son bien planeadas por un equipo de expertos involucrados en el quehacer educativo que reconocen las condiciones en las cuales se trabaja y de una forma concreta articulan la educación con un determinado momento social, político y económico.

De esta forma y con toda certeza se avanzará de manera decidida hacia una educación de calidad en beneficio de los alumnos que asisten a la escuela primaria y necesitan la adquisición de aprendizajes significativos.

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha realizado una valoración crítica al Programa del Curso de Capacitación Didáctica para profesores de educación primaria, resultado del cual se ha podido establecer diferentes aspectos que a continuación se expresan.

La educación primaria hoy en día es una realidad que ha pasado por un proceso de desarrollo y durante éste el objetivo siempre se ha sido el mismo: que los alumnos construyan su propio conocimiento, claro está a través de determinado enfoque pedagógico, llámese conductismo, constructivismo y hoy competencias.

Al hablar de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que los niños deben desarrollar, se habla de competencias, que si bien anteriormente se encontraba implícita esta palabra en la actualidad está generalizada en el ámbito de la educación básica, de ahí que fuera necesario el cambio educativo con un enfoque basado en competencias con el fin de formar individuos que evidencien el nivel de conocimientos, habilidades y valores para desempeñarse o producir algo para sí mismos y para la sociedad.

Este enfoque se traduce en competencias para la vida, es decir, un desempeño real que conlleva al “saber pensar, saber hacer y saber emprender y producir”, en una frase “aprender a aprender” para desempeñarse en varios contextos.

De ahí que la función de la educación primaria sea promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee por medio de aprendizajes significativos, que pueden llevarse a cabo con el apoyo de los docentes a través del conocimiento, formación y experiencia que éste ha obtenido en su labor pedagógica a sí como también tomando en cuenta el desarrollo de la estructura mental de los educandos, de sus inteligencias múltiples, de su capacidad intelectual, de sus procesos de pensamiento, de sus funciones cognitivas, de sus habilidades mentales y de su potencial de aprendizaje, que curiosamente de estos elementos depende la adquisición de las competencias cognitivas básicas: poder interpretar adecuadamente, poder argumentar excelentemente y poder proponer creativamente. Y no depende exclusivamente de las características o rasgos (competencias) que el profesor tiene o no tiene y quizá tampoco va a adquirir en un curso.

Por lo tanto se afirma que el aprendizaje es la base para construir competencias, porque aprender es participar activamente, crear y reproducir conocimientos previos y nuevos que conllevan a la evidencia del desempeño.

Con relación a lo anterior el Programa del Curso de Capacitación Didáctica con el enfoque de competencias no busca sacar todo el potencial en los niños para que sean autónomos y vayan adquiriendo mayor capacidad de análisis para fomentar los constantes cambios que el país demanda.

El Programa del Curso de Capacitación Didáctica busca desarrollar en los docentes competencias enmarcadas como rasgos o características que el profesor debe tener para llevar a cabo su labor educativa sin entender que determinada competencia ya la obtuvo durante su formación o bien va a ser adquirida en el transcurso de su labor educativa.

Si bien el Programa del Curso de Capacitación Didáctica desde la perspectiva de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, responde a los objetivos de impulsar el desarrollo profesional de maestros de educación básica para avanzar hacia una educación de calidad en beneficio de los alumnos de nivel primaria, no así responden las competencias propuestas por el mismo, esto se ve reflejado en cada una de las estrategias integradoras que forman parte de los cuatro módulos del programa. Las competencias se manejan como objetivos y los indicadores como estrategias o actividades para cumplir con ese objetivo.

Lo cual quiere decir que sería necesario definir muy bien el contenido del programa en relación al objetivo que persigue.

Otro aspecto que deja ver como limitante el Programa del Curso de Capacitación Didáctica se relaciona con la falta de investigación que se tiene o se ha realizado acerca de las competencias docentes, pues como ya se ha mencionado muchas de ellas ya han sido adquiridas durante su formación, por lo que considero inadecuado que se imparta este curso cuando lo mejor sería planear uno basándose en el objetivo de crear en los alumnos un aprendizaje significativo lo que vendría traducéndose como una educación basada en competencias, dar al profesor las armas y herramientas para que esta educación se lleve a cabo.

Pues considero que la información que tienen los docentes acerca de educar por competencias es sólo contextual (definición de competencias) en relación a esto los Talleres Generales de Actualización han presentado fuertes deficiencias, esto debido a que no organizan o definen bien el objetivo fijándose en las necesidades de los estudiantes, los docentes y por supuesto la educación, pues de que sirve querer desarrollar competencias en los docentes cuando si con ello no se garantiza un aprendizaje significativo en los alumnos; entonces, vale la pena pensar que el problema central no radica en que quizá no se este educando por competencias, sino en los sistemas educativos que no han tenido la capacidad para integrar el conocimiento y en consecuencia, el soñado objetivo de la educación integral está lejos de alcanzarse. Pues hasta nuestros días se sigue hablando de lograr una educación de equidad y calidad, de la importancia de capacitar y formar adecuadamente al personal docente y generar en los alumnos aprendizajes significativos y poder así transformar la educación.

Por último como resultado de esta investigación, considero sería muy conveniente se realizará un estudio de seguimiento de los docentes que cursaron este Programa del Curso de Capacitación. En este estudio se podía investigar con respecto a: cómo ha sido su labor educativa, cómo se ha desempeñado con base a los conocimientos, capacidades y habilidades de los alumnos, el curso le ha permitido ejercer la docencia de manera satisfactoria como lo plantea del objetivo del Programa del Curso de capacitación y visto esto con mayor perspectiva, nos podría dar información sobre el impacto real en el desarrollo de competencias a resultado de cursar el Programa del Curso de Capacitación Didáctica para Profesores de Educación Primaria sin formación docente.

FUENTES DE CONSULTA

- ÁLVAREZ, Luis. “*La educación basada en competencias: implicaciones, retos y perspectivas*” pp. 26-33. En: *Didac*, no. 36. México 2000
- ALVEZ DE MATTOS, Luiz. *Compendio de didáctica general*. México: Kapelusz, 1985, 355p.
- ARIAS CASTAÑEDA, Eduardo. *Políticas educativas en México*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 2005, 129 p.
- BONILLA RIUS, Elisa. “*Reforma y calidad de la educación básica: el papel del currículo y de los materiales didácticos en la adquisición de las competencias básicas*” pp. 91-125, en: México, secretaría de educación Pública, Memoria del quehacer educativo I, 1995-2000
- CANO GARCÍA, Elena. *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La muralla, 1998, 339 p. Colección aula abierta.
- CASANOVA, María Antonia. *La evaluación educativa, escuela básica*. México: Biblioteca del normalista, 1998, 168 p.
- Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF) *Diseño curricular: capacitación didáctica para profesores de educación primaria*. México, 2005, 25 p.
- _____ *Capacitación didáctica para educación primaria*. México, 2005
 - Módulo 1
 - Organización de la enseñanza. 32 p.
 - Concepciones acerca de la infancia. 28 p.
 - Módulo 2
 - Pensamiento lógico matemático. 33 p.
 - Comunicación. 53 p.
 - Módulo 3
 - Comprensión del medio natural. 82 p.
 - Comprensión del medio social y las tecnologías 65 p.
 - Módulo 4
 - Intervención pedagógica y desarrollo profesional 67 p.
 - Interacción social 32 p.
- CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. *La nueva evaluación educativa, desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 123 P.
- CONSTENLA NUÑEZ; Jaime. “*Diagnóstico de las competencias docentes para un profesor de educación media*” pp. 109-128. En: *Paideia*. nº. 24. 1998. Universidad de Concepción. Chile.

- Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal (DGOSEDF) Coordinación Sectorial de Educación Primaria. México, 2003. 25 p.
- DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. *Evaluación y calidad de la educación: nuevos aportes procesos y resultados*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996, 222 p. Colección mesa redonda.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México, pomares, 2005. Colección Educación Superior en América Latina. 159 p.
- _____ “Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios”. CESU. UNAM. 1994.
- _____ *Didáctica aportes para una polémica*. Rei Argentina. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique grupo editor, 1995. 230 p.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Elisa Lugo. “Desarrollo del currículo”. En: Díaz Barriga Ángel. *La investigación curricular en México*. México. COMIE. p.63-123.
- *Formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio Internacional. México, 1995, UPN SEP, 444 p.
- FRADE RUBIO, Laura. “Nuevos paradigmas educativos: el enfoque por competencias en educación” pp.16-20, en: Decisio, no. 16, ene-abr. 2007. Pátzcuaro Michoacán: CREFAL.
- GONZÁLEZ PARRÁS, José Natividad. *La calidad de la educación en México. Perspectivas, análisis y evaluación*. México: Porrúa, 2002, SEP, 454 p.
- GORDON H., Roger. *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas 1989, 790 p.
- LAFRANCESCO, Giovanni M. *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 138 p. Colección escuela transformadora.
- _____ *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 166 p. Colección escuela transformadora.
- LELAND C., Swenson. *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1987, 515 p.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modelos de modernización en América Latina*. Prologo, Alejandro Tiana Ferrer, Bogotá Colombia: Anthropos, 2004. Colección IV

- MARTÍNEZ OLIVÉ, Alba. *“En busca de una mejor opción para la formación de las maestras y los maestros en servicio”* pp. 14-18, en: Educare, no. 2, agosto 2005. SEP. Subsecretaría de Educación Básica.
- MONTENEGRO ALDANA, Ignacio. *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, 138 p.
- MUÑOS GIRALDO, José Federman. *Como desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001, 258p.
- NERICI GIUSEPPE, Imideo. *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz, 1973, 541 p.
- Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Poder Ejecutivo Federal: Miguel de la Madrid Hurtado.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Diario Oficial de la Federación, febrero 19 de 1996. Poder Ejecutivo Federal: Ernesto Zedillo Ponce.
- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Diario Oficial de la Federación, enero 29 de 1990. Poder Ejecutivo Federal: Lic. Carlos Salinas de Gortari. SEP
- RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro. *Formación de instructores*. México: MC Graw Hill- interamericana, 1991, 197 p.
- SOSA DE ALVAREZ DEL CASTILLO, Crispina. *La selección y empleo de los medios de enseñanza y aprendizaje*. México: proyecto estratégico #2, serie de metodología de la enseñanza, UPN, SEP, 1986, 94 p.