



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA



**LA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA
EN PLANES DE CLASE,
EN EL MARCO DEL
“DIPLOMADO PARA MAESTROS DE PRIMARIA”
RIEB 2009 CASO PUEBLA**

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MÓNICA REGINA RODRÍGUEZ LEÓN

ASESORA:

DRA. ROSA AURORA PADILLA MAGAÑA

SUA'ED

CD. UNIVERSITARIA, AGOSTO DEL 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 ti Señor y Dios mío.
En quien creo, espero y confío
Gracias por la vida que me das y por todo aquello que me sostiene.
Siempre he visto en mi camino tu amor y misericordia.
Me has dado una vida llena de retos y satisfacciones, no sé como agradecerte.
Solo me inclino ante ti y elevo mis oraciones
¡Gracias Dios mío!*



DEDICATORIAS

*Querida mamá
Quisiera poder decirte lo mucho que te extraño y todo lo que me haces falta.
Siempre has sido mi inspiración y ejemplo
y todo lo que hago es con el fin de honrar tu memoria.
Yo se que estarías orgullosa de mi,
porque tu amor es más grande que mis defectos.
Te amo y mi esperanza es encontrarnos junto a todos los que amamos
en la presencia de Nuestro Padre.*

*Amados hijos
Mónica, Rocío y Rogelio
Todo lo que he hecho, ha sido gracias al impulso de felicidad que me dan.
Los amo tanto.
Son mi luz, mi vida, mi paz, mi alegría.
Lo único que deseo y por lo cual daría mi vida es porque sean felices.
Esto es por y para ustedes.*

*Querido Rogelio
Amar es poder estar con tu pareja sin importar nada.
Y tú y yo hemos recorrido muchos caminos juntos.
Esto es un logro que comparto contigo.*

*Queridos hermanos
Carlos, Rosa Ma. y Adriana
Somos uno mismo, una misma alegría, un mismo dolor.
Somos una misma carne, fruto del amor de nuestros padres.
Esto es para ellos y para ustedes.
Sigamos recorriendo la vida juntos*

*A mi familia
La de sangre y corazón.
La presente y la ausente físicamente
pero que está y estará presente siempre en mi mente y corazón,
pues de ellos soy lo que soy.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la amistad, que es la mayor lección
de humanismo que aprendí en la universidad.
Prueba de esto es Mónica Sánchez V,
que hizo de la pedagogía, acción y vida.
Brindándome su amistad me honra.

Agradezco a mis compañeros pedagogos,
sus reflexiones, apoyo y amistad,
me hicieron recorrer otros caminos.
A todos y cada uno ¡gracias!

Agradezco a Rosa Aurora Padilla Magaña
su confianza y su apoyo para realizar este trabajo.
Nadie puede dar lo que no tiene,
y ud. hace más transitables los caminos.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México
la oportunidad y el espacio brindado.
Es nuestro deber y responsabilidad
honrar nuestra casa de estudios
y hacer nuestro su lema:
“Por mi raza hablará el espíritu”

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	Pág. 6
CAPITULO 1.- LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) 2009.	9
1.1 Reformas educativas en América Latina.	
1.2 Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009	13
CAPITULO 2.- LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO POR PARTE DEL DOCENTE	
2.1 El docente ¿eje articulador de la reforma?	19
2.2 Currículo, programa, y planes de clase	24
2.3 El enfoque por competencias	28
2.4 La construcción del currículo en el enfoque por competencias	31
2.5 Planes de clase ¿construcción didáctica?	35
CAPÍTULO 3.-DEL PROGRAMA COMO BASE RECTOR A LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA	
3.1 Planes y programas de estudio que sustenta la RIEB 2009	40
3.2 Diplomado para maestros de primaria, RIEB 2009	45
CAPITULO 4.- ANÁLISIS SOBRE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS PLANEACIONES DE CLASE DE 1º Y 6º, CASO PUEBLA	
4.1 Antecedentes de la educación básica del edo. de Puebla	51
4.2 Análisis cuantitativo de los planes de clase	56
4.3 Análisis cualitativo de las secuencias didácticas	65
REFLEXIONES FINALES	73
BIBLIOGRAFÍA	77

INTRODUCCIÓN

Cuando en un mundo globalizado se habla de las necesidades educativas, surgen grandes discursos de equidad, diversidad, igualdad, calidad y excelencia. Se habla de la importancia de formar ciudadanos que el país necesita, de educar en valores, de formar para la democracia. Se habla de la aldea global y de los ciudadanos del mundo. Se habla de las TIC al servicio de la educación. Se busca la cultura organizacional, enfocada a una escuela que cumpla objetivos con miras a la calidad y a la productividad. Se miden los resultados de los procesos educativos con pruebas estandarizadas, para determinar quien si cumple con las exigencias de países desarrollados. Y es en efecto, parte del proceso educativo actual, es parte de la modernidad y de las exigencias mundiales para ser competentes y no quedarse atrás en la brecha.

Reforma, políticas públicas, planes y programas de estudio, formación continua y profesionalización del docente, requerimientos institucionales, modernización y competencias; son algunos de los temas que a lo largo de esta investigación se irán desarrollando para darles contenido. Esto con el objetivo de contextualizar y conocer el impacto que el “Diplomado para maestros de primaria”, logró en la elaboración de los planes de clase de los docentes del estado de Puebla en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB 2009.

El “Diplomado para maestros de primaria” fue diseñado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Y estuvo dirigido a los docentes de educación básica de primer y sexto grados para darles a conocer los principales cambios en la organización y formas de trabajo que implica la Reforma Integral de la Educación Básica 2009.

El propósito de este diplomado que se efectuó durante el ciclo escolar de educación básica 2009-2010, fue que los docentes pudieran conocer, analizar

y realizar algunas programaciones puntuales de su actividad en el aula y en la escuela. Por ello, buscó trabajar con ellos:

- Los contenidos de la Reforma y una exposición de su propuesta pedagógica.
- Los avances en el campo de la investigación educativa, en particular, los vinculados con los problemas de la enseñanza
- La visión metodológica, coherente con la propuesta pedagógica de la Reforma, considerando los conocimientos y experiencias de cada docente. Particularmente, estableciendo situaciones escolares lo más contextualizadas posibles, como punto de partida del conjunto de materiales y actividades que el docente promueve.

En este trabajo se consideró que era importante poner inicialmente en contexto a la Reforma Integral de la Educación Básica, por lo que en el Capítulo Primero, se definió lo que es una reforma, las reformas que se han implementado en América Latina en los últimos 20 años y la influencia que ejercen organismos internacionales para que se lleven a cabo. Se hizo un recuento de los antecedentes que originaron la Reforma Integral de la Educación Básica, analizando las políticas educativas que plantean que la educación es la panacea de todos los problemas en el país, aunado a la visión sustentada de que “a mayor educación, menor pobreza”. Eficientismo y competencias son palabras que se repetirán constantemente por ser la característica de la educación de este siglo.

Uno de los requerimientos de la reforma, es la educación de calidad y para que esta se dé, se requiere que los docentes sean “docentes de calidad”, en donde la profesionalización es el tema de auge. Este planteamiento da pie a nuestro siguiente capítulo.

En el Capítulo Segundo, se revisó la importancia que tiene la formación continua de los docentes. Al docente se le ha dado una gran responsabilidad de llevar a cabo la construcción curricular de sus planes de clase en el enfoque por competencias y poner en práctica estos cambios en el salón de clases.

Solo así se cristalizará la reforma. ¿El docente está preparado para estos cambios? En el transcurso de este trabajo iremos desarrollando esta premisa.

En este capítulo también se analizaron los programas oficiales y los planes de clase, para tal efecto se revisó un marco teórico-conceptual referente a lo que es el currículum escolar, el enfoque por competencias y la didáctica que el docente implementó para que el alumno logre el aprendizaje esperado. Estos datos nos aportaron bases para poder analizar las secuencias didácticas de los docentes del estado de Puebla.

En el Capítulo Tercero se revisó el programa oficial y el perfil de egreso que se espera de los alumnos de primaria. Por lo tanto se especificó lo que se espera de la educación primaria y el trabajo que tiene que realizar el docente.

Posteriormente se analizó el “Diplomado para maestros de primaria” con el fin de contextualizar las estrategias de formación que se les proporcionaron a los docentes.

En el Capítulo Cuarto y último, se analizó el trabajo final que realizaron los docentes del estado de Puebla, haciendo énfasis en los requerimientos del diplomado. Se pusieron en contexto las realidades y problemáticas a las que se enfrenta el docente al ejecutar los requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009. En este capítulo se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa que nos permitió analizar y poner en contexto los trabajos de los docentes de dicho estado.

Analizar dichos puntos en cada uno de los capítulos, permitió tener una visión integral de cómo se asume una reforma que obedece a una política pública y de cómo se implementó en las aulas de educación básica.

CAPITULO 1

LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RIEB 2009

Para efectos de este trabajo se comenzó por definir que es una reforma y lo que implica, analizando las reformas que se han originado en América Latina como parte del proceso de modernización. También se analizaron las sugerencias que en materia de educación dan los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE en la implementación de estas reformas.

1.1 Reformas educativas en América Latina

Las reformas han sido una constante en la historia de la humanidad, diferentes ámbitos han sido afectados o modificados por estas.

La palabra reforma se caracteriza por el cambio. Este cambio sirve para reorientar las prioridades de un sistema. En el caso de un sistema educativo, una reforma reorienta las estructuras del sistema y modifica a gran escala las metas de la enseñanza y su organización con el fin de mejorarlo, aunque no siempre implique mejorar (Zorrilla, 2002)

Frida Díaz Barriga (2012: 27) menciona que “por reforma se entiende a los procesos gubernamentales e institucionales asumidos por los ministerios o secretarías de educación enfocados a mejorar la enseñanza pública”

Una reforma también se caracteriza por la palabra innovación. Una innovación hace referencia a cambios específicos en prácticas concretas.

Un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la “innovación”, tema que si bien significa un reto, su ejecución, la mayoría de las veces, va acompañada de una compulsividad que impide su consolidación y revisión conceptual. (Díaz Barriga, 2006: 1)

Las reformas educativas han tenido básicamente dos intenciones fundamentales: lograr mejoras en los sistemas escolares y enfrentar problemas centrales como el acceso, la equidad, la calidad, la gestión efectiva, el financiamiento y la autonomía. Es importante resaltar que son acciones que se realizan de manera permanente, no casos aislados o coyunturales. Todos los sistemas educativos deben modificarse y hacen de estos cambios una necesidad. En el contexto regional, se pueden apreciar diferentes acciones conocidas como reformas, para fortalecer o modificar los sistemas educativos.

Las razones de una reforma educativa son connaturales al avance de la investigación educativa y la evolución de las diversas disciplinas científicas. Por tal motivo una reforma se implementa como respuesta a una necesidad educativa.¹

En América Latina a partir de la última década del siglo XX, se ha dado un fenómeno de cambio en cuanto a sus sistemas educativos. Las reformas educativas que se han originado, están permeadas por los proyectos de modernización, por las teorías de competencia y la visión de mercado (Órnelas, 2008)

A escala regional, la mayor parte de los países de América Latina han realizado diversos tipos de reformas educativas. En algunos casos éstas han permitido reestructurar su organización y las formas de gestión; en otros, modificaron planes de estudios, incorporaron la evaluación como un ejercicio permanente tanto para los alumnos como para los docentes.

A continuación se presenta un cuadro que muestra las reformas que han ocurrido en América Latina de 1977 a 1995

1.- La segunda Cumbre de las Américas realizada en Santiago, Chile en abril de 1998, reafirmó la importancia de la educación y colocó a este sector como el tema principal de la agenda hemisférica. El mejoramiento en la calidad, equidad, relevancia y eficiencia son los factores claves en el progreso de la educación y han sido enfatizados para lograr que: para el año 2010, el acceso y la conclusión de una educación primaria de calidad para el 100 por ciento de los niños, y el acceso a una educación secundaria de calidad para por lo menos el 75 por ciento de los adolescentes (con aumentos en el porcentaje de jóvenes que completen su educación secundaria) y asumir la responsabilidad de otorgar a la población en general oportunidades de un aprendizaje que les sea útil a lo largo de sus vidas.

PAÍS	AÑO	REFORMA
Argentina	1977	<ul style="list-style-type: none"> • Traslado de la educación primaria a las provincias. • Traslado del resto de niveles a las provincias. • Responsabilizar a los gobiernos provinciales de las reformas curriculares y la evaluación de los estudiantes.
	1991	
	1993	
Bolivia	1994	Reformas curriculares, educación bilingüe, formación de maestros, nuevos estándares para su promoción, énfasis en educación rural y de género, consejos escolares.
Brasil	1980-1990	<ul style="list-style-type: none"> • Financiamiento autónomo de escuelas, consejos escolares. • Sistema nacional de exámenes. • Autonomía a los sistemas educativos municipales. • Plan de 10 años para la educación.
	1988	
	1991	
Chile	1981	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad administrativa adjudicada a los municipios. • Sistemas de bonos. Incentivos financieros por resultados escolares.
	1997	
Colombia	1989-1993	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralización de la educación a los municipios y autonomía escolar. • Sistema de incentivos docentes.
	1996	
Costa Rica	1996	6% del producto interno bruto a educación, incremento de la jornada escolar, pago por mérito a docentes.
República Dominicana	1997	Descentralización, participación comunitaria, reforma curricular, formación de maestros y directores, exámenes nacionales a estudiantes.
Ecuador	1996	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva estructura de educación básica, nuevo modelo pedagógico. • Descentralización, consejos escolares de participación, evaluación docente • Subsidio a familias.
	1998	
	1999	
El Salvador	1991	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralización de escuelas rurales, consejos comunitarios, autonomía escolar. • Ley Nacional de Educación, carrera docente.
	1996	
Guatemala	1991	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Nacional de Educación. • Programa Nacional de Desarrollo Educativo, infraestructura, libros de texto, consejos escolares. • Descentralización.
	1993	
	1994	
Honduras	1995	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralización. • Ley Nacional de Educación; Plan Nacional de Educación.
	1996	
México	1992	Descentralización, consejos escolares, carrera docente, reformas curriculares
Nicaragua	1991	<ul style="list-style-type: none"> • Consejos escolares, reformas curriculares y de libros de texto. • Autonomía escolar.
	1993	
Panamá	1997	Consejos escolares regionales y locales.
Uruguay	1995	Expansión de la escolaridad, formación docente, reformas curriculares.
Venezuela	1995	Descentralización a los estados, carrera docente, fondos públicos para educación privada.

La influencia que tiene el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE en la planeación estratégica de políticas públicas, están en función a políticas sugeridas como la descentralización, privatización, evaluación y seguimiento, desarrollo de los sistemas de información y rendición de cuentas.

Hoy en día a la educación se le ve como parte fundamental de las estrategias de desarrollo, ya que se le considera como el medio que permite salir de la pobreza.

“Tres son los paradigmas ideológicos de mayor importancia en la actualidad: la teoría del capital humano; el concepto de la productividad y la noción de la rigidez de los mercados laborales” (Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz. 1999)

Sin embargo los programas que se han llevado a cabo en los últimos veinte años han demostrado que la visión educación-pobreza es una visión simplista, ya que solo ve el aspecto económico y deja de lado el contexto social y cultural, creando mayor desigualdad social, contrariamente a lo que los objetivos de los programas se proponen que es combatir la pobreza. (Noriega, 2010)

Un claro ejemplo de estas exigencias son las de evaluación, México está obligado a dar resultados según parámetros internacionales. Pruebas que no se enfocan a las características de los alumnos ni a su contexto social, son muestra de esto.

Frente a esas burocracias internacionales es posible argumentar y en todo caso tomar decisiones en función de las prioridades e intereses propios, con base en el conocimiento de nuestras realidades y culturas nacionales. En un proceso dinámico de negociación y no subordinación (Noriega, 2010:)

Por ello, no son sólo o exclusivamente las medidas en sí (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas). (Frigerio. 2000)

1.2 Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009

En este apartado se describen los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica, considerando tres etapas en la educación en México: la creación de la SEP en 1921, el Plan de Once años en 1959 y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992. Se escogen estas etapas porque permiten observar el cambio del discurso educativo, de la cobertura, centralización e institucionalización al discurso de la calidad educativa. Lo que da pie a la Reforma Integral de la Educación Básica, RIEB 2009.

La educación en México ha sufrido fuertes transformaciones a lo largo de su historia, estas han estado sujetas como se vio en el apartado anterior a las influencias de organismos internacionales, a las exigencias sexenales, o como veremos en este capítulo a los intereses del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE.

Para tener una visión global de cómo se origino la Reforma Integral de la Educación Básica, se analizaron tres etapas en la historia de la educación en México.

La primera de estas etapas fue la creación de la SEP el 3 de octubre de 1921, ésta nace como respuesta a la demanda poblacional de que se cumpliera la constitución en su Art 3º: educación gratuita, laica y obligatoria. El eje central de esta política educativa era la cobertura y la institucionalización. La educación básica era pilar para lograr estos objetivos.

En esta etapa la educación básica se caracterizó por tener un carácter único, nacional, centralizado y homogéneo. Es hasta 1934 que la educación básica se vuelve obligatoria.

Es en 1943 cuando los gremios de maestros se unifican con el apoyo del gobierno y fundan el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La segunda etapa, que se desarrolló a partir de la década de los 40s, se caracterizó por un crecimiento sustancial en la matrícula en todos los niveles. En 1959 surge el Plan de Once Años que impulsa Jaime Torres Bodet; este plan logró movilizar recursos económicos, sociales, políticos y fiscales, todo esto con el fin de elevar la calidad educativa (RIEB 2009)

La tercera etapa, la cual da origen a las reformas educativas, se realizó a partir de la década de los 80^s

Un rasgo distintivo en la década de los 80^s fue el de la modernización, esto en contexto con las demandas internacionales que proponían un cambio radical en la educación de los países subdesarrollados. Estas políticas incluían el ver a la educación desde la perspectiva de mercado, la educación vista como una inversión por lo cual se tenían que implementar cambios sustanciales. Palabras como eficiencia, calidad y competencia se volvieron indicativos para planificar a las incipientes reformas.

El Banco Mundial sugirió estrategias para los países subdesarrollados, entre éstas se tienen la descentralización, privatización, gestión gerencial y enfoque por competencias.

Estas políticas neoliberales fueron impulsadas con mayor fuerza por Carlos Salinas de Gortari. Su ideología se basaba en el liberalismo social (Camacho, 2001).

El hilo conductor de estos cambios se enfocaba en desarrollar los nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una nueva ciudadanía (Braslowsky. 1999).

Es en 1992 donde se logra un avance significativo. El poder ejecutivo, conjuntamente con los gobiernos estatales y el SNTE, logró acuerdos que permitieron la descentralización del sistema educativo. Se reformaron los planes y programas y se dio auge a la valorización del trabajo docente.

Este fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

Los actores principales de este acuerdo fueron: el poder ejecutivo representado en ese momento por Carlos Salinas de Gortari y su secretario de educación Ernesto Zedillo (aunque las negociaciones previas se le atribuyen al secretario anterior Manuel Bartlet) El SNTE entonces liderado por Elba Esther Gordillo y todos los secretarios generales de las diferentes secciones del SNTE. Y por último los gobernadores de los estados. Aunque en realidad este acuerdo fue un pacto gobierno y sindicato, claro está, cada uno de estos actores atribuyéndose el éxito del acuerdo. (Miranda.2010: 35-61)

Con el ANMEB se realizó una profunda transformación del sistema, quizá lo más polémico es lo que varios autores han llamado “descentralización-centralizadora” (Miranda, 1992; Arnaut, 2006; Ornelas, 1996; Gómez, 2000; Loyo, 1997). Este acuerdo da más responsabilidades a las entidades federativas en cuanto a la administración de recursos, sin embargo la SEP sigue siendo la encargada de la realización de planes y programas y la certificación de estos.

Las negociaciones entre sindicato y poder ejecutivo permitieron que la SEP se adaptara a los nuevos cambios sin perder beneficios, ya que el SNTE logró acuerdos que le permitieron proteger la integridad nacional de la organización

Al modificarse el currículum, se tomó en cuenta los lineamientos de la “Conferencia Mundial Educación para Todos”, celebrada en Jomtien, (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990, los cuales se basan en competencias básicas como la lecto-escritura y el cálculo matemático elemental.

Para 1992 se reformó el artículo tercero dando nuevas pautas como el concepto de derecho a la educación y el carácter obligatorio de la educación primaria y secundaria.

En 1993 se promulga la Ley General de la Educación en donde se ampliaban los grados de la educación básica, y en donde se establece que la educación básica debe desarrollar nuevas competencias, actitudes y valores. Aunado a

esto, se debe dar una mayor unidad y articulación a los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria; dando cimiento normativo y jurídico a las posteriores reformas (Miranda, 2010: 35-61).

En la alternancia del poder, el PAN consolidó y fortaleció su relación con el SNTE contrario a lo que se supondría. Fue en esta época en donde más actores se hicieron presentes en el ámbito educativo, desde la cámara de diputados, asociaciones civiles, organizaciones de padres de familia, cámaras empresariales y directores de instituciones privadas. (Miranda, 2010: 35-61)

Es el SNTE el que controla las políticas educativas; y esto se hace más evidente cuando en el actual sexenio, la lideresa Elba Esther Gordillo apoya a Felipe Calderón Hinojosa para ganar la presidencia y le exige la Subsecretaría de Educación Pública donde coloca a su yerno Fernando González Sánchez.

Ese nombramiento ilustra la violación de uno de los principios de oro de la Secretaría de Educación Pública: mantener al sindicato a distancia de la dirección de la educación pública. (Miranda. 2010: 35-61)

Este es un movimiento que le permite a la lideresa tener el control tanto del SNTE como de la Secretaría de Educación Pública. Con esto el SNTE muestra su supervivencia al haberse enfrentado a la liberalización política, a la descentralización educativa y a la alternancia.

En medio de las serias deficiencias e insuficiencias en la conducción que requiere la educación del país, la SEP ha otorgado a la dirección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación facultades excesivas no sólo para definir políticas educativas sino también para fijar orientaciones pedagógicas. El aporte sostenido de profesores en servicio, de especialistas y de investigadores a la educación del país ha quedado excluido por los intereses políticos coyunturales del gobierno federal y la burocracia sindical. (Brunner, 2008)

Como antecedente inmediato de la RIEB, se encuentra el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación (Prosedu). El objetivo principal de estos programas era elevar la calidad de la educación.

Aunque el concepto de calidad es muy polémico ya que se le relaciona con la eficacia, la eficiencia y la competitividad vistas desde un ángulo económico. Lo que trae como consecuencia que la educación sea vista como una mercancía, sujeta a la oferta y la demanda.

La educación básica de México se encuentra en un proceso de reforma que inició en 2004 con preescolar y continuó en 2006 con secundaria. En el año 2009, la reforma se generaliza en primaria en los grados de primero y sexto. Durante los siguientes dos años, la reforma abarcará los grados de segundo y quinto, así como tercero y cuarto de primaria, respectivamente, para que en 2012 la Reforma Integral de la Educación Básica haya cubierto su ciclo de articulación.

La Reforma Integral de la Educación Primaria 2009 es parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular, impulsado desde la reforma de preescolar en 2004 y de secundaria en 2006, orientada a “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Programa Sectorial de Educación 2007:11).

Olac Fuentes Molinar (1992) critica a la RIEB porque considera que es un retroceso, resultado de un esfuerzo caótico inconexo.

Por otro lado Silvia Schmelkes (1998) habla de que la ejecución de la reforma va a depender del docente y del empeño que ponga en la realización de su labor, el docente tiene que apoderarse de la reforma. Esto es cuestionable desde el momento en que se le otorga toda la carga y la responsabilidad de la reforma al docente. Este punto se retomará y se profundizará en el segundo capítulo de este trabajo.

La decisión política de disponer una reforma curricular en plazos perentorios desata un proceso que promete desmembrar, antes que articular, a la educación básica. La elaboración de los materiales para la reforma (programas, guías, libros y medios) requiere una coordinación general de equipos interdisciplinarios con la capacidad y el tiempo de vigilar la articulación del proyecto dentro de cada ciclo y a lo largo de los tres niveles. El proyecto actual

se realizó, bajo presión y de manera desarticulada entre diversas comisiones, dependencias públicas y empresas privadas, sin que la SEP asuma la responsabilidad de garantizar su calidad y consistencia.

En México se manejan intereses muy fuertes en este campo, además de las políticas y programas del Banco Mundial y de las diferentes organizaciones internacionales. La realidad es que la política educativa estaba sujeta en gran medida al SNTE y su entonces líder Elba Esther Gordillo. Por un lado se aparenta modernidad, inclusión de otras voces, discursos de justicia social, planeación para la competitividad y eficiencia; y por el otro lado está la realidad: un sistema educativo en donde se dista mucho de que exista la “calidad educativa”. (Órnelas, 2010)

En el siguiente capítulo se analizó la función que tiene el docente en implementar en su salón de clases la reforma curricular y los retos a los que se enfrentó en la construcción curricular basada en el enfoque por competencias.

CAPÍTULO 2

LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO POR PARTE DEL DOCENTE

En cualquier trabajo sobre educación hay una figura que no se puede dejar de lado por su importancia en el proceso educativo. Y más aún cuando se le asigna, en los discursos políticos, la responsabilidad completa de sacar adelante una reforma educativa. Aquí ya nos enfrentamos a varios cuestionamientos que se irán desarrollando en este apartado.

2.1 El docente ¿eje articulador de la reforma?

Es quizá la profesión del docente una de las profesiones más cuestionada por la sociedad; Torres (2000) menciona que al docente se le percibe como el problema de la educación y paradójicamente también se le considera el salvador de esta (p: 13)

Así vemos como en acuerdos entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE) se les otorga la responsabilidad de impulsar la reforma, de ser el eje que la articula (Acuerdo 592). Aunque como hemos visto en el capítulo anterior al tener una propuesta curricular centralizada, de arriba hacia abajo, no se toma en cuenta la realidad del docente, del aula y del contexto de la entidad. Por esto el docente no asume esta responsabilidad porque es algo impuesto que no entiende.

Torres (2000) afirma

“Para cambiar la educación es preciso trabajar con los docentes, no contra ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de la reforma, sino como aliados y como sujetos del cambio; no hay calidad educativa sin calidad docente; sin profesionales autónomos es inviable la autonomía escolar” (p:1)

En este sentido la función del docente en los procesos educativos es de vital importancia, sin embargo esta función no está bien definida. Las políticas

educativas, acuerdos y leyes dicen una cosa pero la realidad del docente es otra.

En el artículo 21 de la Ley General de Educación se cita “El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento”

Díaz Barriga e Inclán (2001) sostienen que el docente no es un actor directo del proceso educativo, ya que solo ejecuta los programas que la institución demanda, es un técnico ejecutor de programas que recibe un salario por realizar esta labor. De Lella (1999) y Torres (2000) mencionan que el docente es un obrero, que no tiene autonomía para realizar su profesión.

Este punto nos lleva a preguntarnos si el docente es un profesional, un semiprofesional, o está en proceso de profesionalización.

Barrón Tirado, Rojas Moreno y Sandoval Montaña (1996) plantean las siguientes consideraciones:

La formación profesional comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Dicho conjunto está basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo del saber, ciencia, quehacer o disciplina. (p: 6)

De Lella (1999) menciona que un docente es un semiprofesional porque no cumple con los requisitos para constituirse como un profesional.

Los rasgos o características que menciona para considerarlo un profesional son: “autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida” (p: 3)

Un punto álgido de estos rasgos es la autonomía, el docente de educación básica no tiene esa autonomía; él está bajo el control del Estado, de la Secretaría de Educación Pública y del sindicato (SNTE)

Un ejemplo de esto es el acuerdo entre el Estado y el sindicato que compromete a los docentes a una alianza por la calidad educativa ²

El profesionista es autónomo, se autogestiona y autoevalúa, en cambio el docente tiene que cumplir con planes y programas de estudio que él no realiza, es evaluado no por sus conocimientos, sino por el de sus alumnos y está subordinado a la institución educativa.³

“Los docentes, se desprofesionalizaron al verse obligados por las circunstancias a asumir nuevas tareas para las cuales no fueron formados convirtiéndose en asistentes sociales “diletantes” y no calificados” (Tenti Fanfani, 2008, p: 4)

Aunado a todo esto el docente tiene que lidiar con el desprestigio social, la escasa retribución económica, la carga emocional que se genera entre las relaciones con los directivos, compañeros docentes, alumnos y padres de familia.

2.- La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. Asimismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas. (Acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica: 9)

3.- El 31 de mayo de 2011, la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo denominado “Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica” En dicho Acuerdo se señala que durante las dos últimas dos décadas, los docentes frente a grupo, directivos y docentes en funciones de Apoyo Técnico Pedagógico se han evaluado voluntariamente a través del Programa Profesional de Carrera Magisterial y de los Exámenes Nacionales de Actualización de los Maestros en Servicio, entre otros; sin embargo, el sistema educativo nacional no cuenta con un esquema universal e integral que permita obtener diagnósticos de sus competencias profesionales y de su desempeño. El Acuerdo tiene como propósito, proporcionar un diagnóstico de las competencias de profesionales, así como del logro educativo de sus alumnos, para focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en sus resultados. (En: <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SAPI-ISS-55-12.pdf>)

Fullan (2006) identifica seis problemas a los cuales se enfrenta el docente:

- La sobrecarga
- El aislamiento
- El mito colectivo
- la competencia desaprovechada (y la indiferencia ante la incompetencia)
- la falta de movilidad en el rol del docente (y el problema del liderazgo)
- las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada (p:19)

En relación a la profesionalización del docente, quizá sea el planteamiento más cercano a lo que en realidad se espera, que al docente se le vea como un profesional en constante formación. A partir de la década de los 90s y con las políticas de profesionalización docente se ha buscado imitar los modelos de organización del capitalismo.⁴

Sin embargo la profesionalización docente no se puede simplificar a una solución técnica, en donde solo se den cursos, diplomados o capacitación; la profesionalización se dará en cuanto el docente sea autónomo, en donde adquiera control de su profesión; aunado a esto, el docente debe mostrar su capacidad y experiencia, sus logros profesionales e intelectuales que le permitan dominar su profesión⁵

4.- Según Luc Boltanski y Eve Chiappello (1999) el capitalismo, en su fase actual de desarrollo pareciera haber encontrado un nuevo "espíritu". Este actúa como una especie de elemento motivador que induce a los individuos a implicarse "en cuerpo y alma" en las organizaciones de la producción capitalistas. ¿Cómo se logra esta implicación? En primer lugar poniéndole un límite al fordismo, entendido como proceso de segmentación del proceso productivo en unidades simples (cada individuo responsable de una operación específica, que sólo tiene sentido si se lo inserta en el proceso total de producción de un producto o servicio). En el modelo de organización emergente los productores se reapropian de una parte del sentido de su trabajo. Ya no son ejecutores de órdenes o agentes que obedecen a un reglamento que prescribe en detalle lo que tienen que hacer. Por el contrario "trabajan en equipo" y tienen la responsabilidad de "trabajar con base en proyectos". La flexibilidad y la inestabilidad (en el lugar de trabajo y en el mercado de trabajo), la polivalencia el pago por rendimiento se convierten en instituciones que reemplazan las típicas estructuras de puestos o cargos jerárquicamente ordenados y asociados con diplomas o certificaciones. Los agentes se incorporan a los proyectos en función de sus competencias y son remunerados por el valor o "calidad" de sus productos.

5.- El informe producido por el Prof. François Dubet y otros especialistas en Francia (Dubet, F., Bergounioux, A., Duru-Bellat, M., Gauthier, R.-F., 1999) propone un compromiso entre lo que él denomina "el Modelo del Management" (alumno cliente, diversificación, política de la demanda, evaluación, autonomía, eficiencia, etc.) y el modelo republicano (educación para todos, conocimiento como derecho, papel integrador de la escuela, formación de la ciudadanía, la cultura común, etc.). En ambos casos, el rol de docente es distinto. En el primero el docente es definido como un experto (pedagogo, didacta en sentido estricto), en el segundo, un movilizador o promotor social (compromiso político, etc.). Los partidarios del primer modelo insisten en fortalecer el componente científico técnico del oficio. Los del segundo insisten en su compromiso social y político con las causas de los derechos humanos universales, la justicia, la libertad, la integración social, una sociedad de iguales, etc.). Unos insisten en la función pedagógica, los otros en la función social. (En; Tenti, Fanfani. 2008)

“En materia de profesionalización es evidente que existe una tensión entre dos principios estructurantes de política. Por un lado el de la racionalidad instrumental o técnica (la eficiencia), por el otro el del sentido” (Tenti Fanfani, 2008:16)

Retomando nuestro planteamiento inicial, al docente se le ha dado una gran responsabilidad: de implementar la reforma a los salones de clase, si esto no se aplica, las metas propuestas por la RIEB no se alcanzarán.

Perrenoud (1996) aclara que el docente para formar en competencias tendría que transformar su práctica y la forma en cómo se relaciona con sus alumnos:

Considerar los saberes como recursos para movilizar, trabajar a través de problemas, crear o utilizar otros medios de enseñanza, negociar y conducir proyectos con los alumnos, adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar, establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico, practicar una evaluación formadora, dirigirse hacia una menor separación disciplinaria. (p: 69)

Esto ya implica una gran labor y un tiempo considerable para analizar y reflexionar los cambios que se originan en el alumno, como veremos más adelante, construir competencias en los alumnos requiere de tiempo.

2.2 Currículo, programa, y planes de clase

Nos enfrentamos a tratar de definir un concepto que aunque pareciera sencillo y quisiéramos sintetizarlo en que, es un contenido que se va a enseñar; por otro lado refleja una complejidad que comprende cuestionamientos, intereses, políticas, decisiones y valores que se toman o se desechan; todo esto enmarcado en un contexto cultural y social que demanda resultados.

El origen de la teoría curricular⁶ se puede entrelazar con la construcción del sistema escolar bajo la responsabilidad del Estado, son procesos que han ido de la mano con el contexto histórico y con el objetivo de formar los ciudadanos que el país o la empresa esperan.

Esta es una concepción pragmática y eficientista; para Díaz Barriga Arceo (2012) el currículo tiene un marcado interés instrumental, “se sigue restringiendo el asunto del diseño del currículo al planteamiento, organización y estructuración del contenido de los cursos, así como a la confección de modelos educativos institucionales” (p: 25)

Posner (2005) parte de esta premisa mencionando que la definición está en función de los objetivos que se quieran alcanzar, haciendo una diferencia entre los fines y los medios “Diferentes definiciones conducen a distintas conclusiones acerca de quién debe recomendar y controlar los variados aspectos de la educación” (p: 12)

6.- Aunque el primer momento de la formulación de la teoría curricular se produjo en la gestación de la industrialización monopólica de este siglo (Bobbit, 1918; Charter, 1924), el desarrollo de las propuestas para la elaboración de planes de estudio se concretó en los trabajos publicados primeramente por Tyler en 1949. No podemos dejar de considerar como ya lo ha especificado Taba en el prologo de su texto, que estas elaboraciones fueron discutidas en la Asociación Nacional de Educadores de Estados Unidos de América desde la década de 1930. Sin embargo, con Taba la discusión sobre la propuesta curricular adquiere mayor solidez conceptual, y en ella las etapas para la formulación de un plan y un programa de estudios tienen por objeto lograr la articulación entre la teoría y la técnica. Por el contrario, la propuesta de Tyler, formulada en una etapa de tecnificación del pensamiento educativo, se centra en la necesidad de elaborar objetivos conductuales. (En: Díaz, Barriga; 2006:19)

Esto es parte de la incertidumbre que genera la construcción curricular, el cómo se define, el qué se enseña, que contenidos se omiten, los tiempos a considerar y la secuencia de grados. Como hemos venido analizando, esta construcción curricular va a estar enfocada al contexto de cada país; la respuesta a esto se encuentra en el capítulo primero: el currículum de educación básica en México del sector público, está sujeto a las políticas educativas de cada sexenio.

Aunado a esto las demandas internacionales de un currículum orientado a elevar la calidad de la educación; palabras como competitividad, calidad, equidad, inclusión; se repiten constantemente en los acuerdos y planes en torno al currículum en México.⁷

Zabalza (1987) define al currículum como “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas: el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año” (p: 14)

En el Documento RIEB 2009 se da una definición del currículo “es la estructura que sintetiza una propuesta educativa y permite conocer de manera práctica la organización del programa, la secuencia de tiempos y las áreas de formación (p: 38)

Estas dos definiciones concuerdan en varios aspectos, primero, supuestos y propuesta nos dan la intención de ciertos conocimientos, estos conocimientos van a estar subordinados a las áreas de formación. El qué se enseña va a depender de la asignatura y grado; lo que nos lleva a la secuencia de tiempo, en la educación básica va a depender de la edad y de la evaluación que permita promover al alumno al siguiente grado.

7.- Tomando como antecedente las reformas curriculares determinadas en los acuerdos números 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar, 181 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación primaria, y 384 por el que se establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación secundaria, publicados respectivamente, en el *Diario Oficial de la Federación* el 27 de octubre de 2004, el 27 de agosto de 1993 y el 26 de mayo de 2006, se establecieron las condiciones para la revisión de los planes de estudio y del conjunto de programas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria con el fin de propiciar su congruencia con los rasgos del perfil de egreso deseable para la Educación Básica; es decir, para jóvenes de 15 años, en un horizonte de dos décadas. A partir de este ejercicio se identifica un conjunto de competencias relevantes para que éstos puedan lograr una vida plena y productiva, con base en el dominio de los estándares orientados hacia el desarrollo de dichas competencias, conforme al plan y los programas de estudio determinados en el Artículo 2° del Acuerdo 592.

Posner (2006) identifica cinco tipos de currículo: el currículo oficial, el operativo, el oculto, el currículo nulo y el adicional (p: 13-14)

Díaz Barriga (2005) menciona tres: los programas del plan de estudios, los programas de las academias o grupos de maestros y los programas de cada docente. (p: 54)

Hasta ahora hemos venido analizando el currículo oficial o los programas del plan de estudios, que son aquellos que devienen de la aprobación de las autoridades educativas y de las instancias de gobierno ⁸

Zabalza (1987) da una clara definición de lo que es el programa

Por programación podemos entender el documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc. A desarrollar en un determinado nivel [...] Así el programa es el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanada del poder central (p: 14-15)

El programa sirve como una guía, como un marco de referencia para muchos docentes, para otros significa una carga impuesta que se tiene que cumplir y que debilita la función didáctica en el aula.

El programa subsiste de manera permanente como medio de control de los mínimos que se tienen que cumplir ⁹

8.- Artículo 48.- La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de conformidad a los principios y criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de esta Ley. (Ley General de la educación)

9.- Artículo 47.- Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio. En los planes de estudio deberán establecerse:

I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;

II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;

III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y

IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo. (Ley General de la educación)

Por otro lado está el currículo operativo, el programa de cada docente o los planes de clase ¹⁰; este currículo es el punto nodal de este trabajo.

“Hablamos de programación para referirnos al proyecto educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias disciplinas” (Zabalza. 1987:15)

Es en el plan de clases donde el docente puede poner en práctica toda su capacidad y experiencia, y en donde puede trabajar su autonomía.

El programa de cada docente posibilita bajar la reforma al salón de clases, contextualizándola y enfocándola a las necesidades de alumnos

Gimeno Sacristán da una definición del currículum que se puede aplicar tanto a el programa como a los planes de clase.

El currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las practicas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente en el orden del aprendizaje. (Gimeno Sacristán. 2010:26)

El programa y los planes de clase aunque son independientes entre sí, se complementan para el desarrollo curricular.

El docente puede tomar como base el programa, ya que de esto depende el perfil de egreso que se espera del alumno, pero puede en su plan de clase emplear sus recursos profesionales para ir más allá de este perfil. Este punto lo retomaremos más adelante.

10.- Para fines prácticos en este trabajo emplearemos el término planes de clase

El currículum en la RIEB 2009 está orientado al enfoque por competencias, en nuestro siguiente apartado se revisará lo que es una competencia y posteriormente se analizará como se bajan estas competencias a los programas y planes de clase.

2.3 El enfoque por competencias

Sin duda las competencias son un tema complejo y no es fin de este trabajo dar una explicación exhaustiva de esto, más bien se trata de identificar como los discursos educativos hablados o escritos no son suficientes para transmitir o desarrollar habilidades, ya que una característica de las competencias es la necesidad de un tiempo de reflexión, y tiempo es el que precisamente no se da cuando se pretenden soluciones inmediatistas.

En el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, en su artículo segundo, se plantea la necesidad de poner énfasis en el desarrollo de competencias; mientras que el Plan de Estudios 2009 da una definición de estas:

“Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas.

(Educación Básica. Primaria. Plan de Estudios 2009, SEP México, 2008, pp. 36-37)

Este es el discurso de políticas educativas encaminadas a formar los ciudadanos que el país necesita.

Braslowsky (1999) va más allá de este discurso “formar las competencias básicas de la población con la finalidad de ofrecer los nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una nueva ciudadanía democrática”

Esto responde a una tendencia mundial, que se presenta como una solución a los problemas educativos y a las presiones sociales que demandan, que la educación refleje resultados tangibles.

La idea central de esto es, que la escuela desarrolle habilidades o destrezas en los educandos para formar a los profesionales idóneos que la empresa demanda.

Esta es la visión de una cultura de calidad, globalización y competitividad empresarial, que como se veía en el capítulo primero son las sugerencias de organismos internacionales. “En la sociedad del conocimiento lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar” (Tobón, 2006:4)

Pero esto solo es un aspecto de lo que significa formar, educar, desarrollar o trabajar en competencias. Lo anteriormente expresado sería un enfoque laboral que muchos autores (Perrenoud, 1996; Díaz Barriga, 2006) han criticado porque responde a una dinámica de la política educativa que se asume en cada ciclo presidencial y no a una necesidad pedagógica.

El término de competencias no está bien definido, lo que causa confusión para poderlo aplicar. Tardif (2006) menciona que es un término polisémico, mientras que Tobón (2006) expresa que tiene múltiples definiciones y diversos enfoques.

Se podría pensar que es un término nuevo y de moda y no es así, sus orígenes se encuentran en la década de los sesentas con las aportaciones de la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner.

Aunque es a partir de las reformas de segunda generación¹¹ que el término de competencias se incluye en los planes de estudio.

Perrenoud (1999) explica que las competencias no son conocimientos, sino más bien los movilizan. “la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada” (p: 11)

Mientras que para Hernández (1998) “son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores” (p: 14)

11.-Los especialistas consideran que la era de reformas educativas globales orientadas a la calidad se inicia a fines de los años ochenta del siglo XX, y en este sentido plantean que las reformas educativas de segunda generación, ya en la primera década del siglo XXI están orientadas hacia las competencias. (En: Díaz Barriga, 2011: 5)

Monique Denyer (2007) aborda a las competencias como la aptitud para realizar tareas

Por tanto no hay más que: a) imaginar tales tareas; b) enseñar a los alumnos a resolverlas y, para ello, adquirir y movilizar los recursos indispensables, y c) hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción (p: 85).

Estas ideas tienen una clara orientación a la resolución de problemas, en donde se pretende una formación para la vida; el fin, que las nuevas generaciones tengan la capacidad de enfrentar los cambios que se generen en su entorno.

Onetto nos da las características de las competencias:

Implican saber hacer, saber decidir, saber comunicar; incluyen lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal; son síntesis de otros aprendizajes; tienen una construcción histórica y su ámbito es la experiencia vital que incluye y desborda al aprendizaje formal y escolar; son aplicables a múltiples escenarios, otorgan posibilidades de desempeño laboral, social, además de que amplían la capacidad de adaptarse a situaciones vitales, sociales y laborales distintas, permiten la adquisición autónoma de nuevos aprendizajes.

En: Conde, Silvia. Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas, México: Instituto Federal Electoral, 2004, p.3

Podríamos ir enumerando las características que van definiendo a las competencias en base a los conceptos que se han presentado ya que esto nos permitirá conocer más sobre estas:

- Capacidad de actuar de manera eficaz en una situación inédita.
- Capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos.
- Movilización de conocimientos.
- Hace uso de varios recursos cognitivos complementarios, supone actitudes mentales.
- Se requiere aprender a identificar los conocimientos adecuados que permitan resolver un problema.
- Procesos complejos de desempeño, en situaciones determinadas.

Esto nos lleva a entender que una competencia pone en práctica varios esquemas, de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción.

Díaz Barriga (2011) va más allá de estos conceptos y crítica que las competencias sean solo ejecutar acciones:

En general pueden llamar trabajo por competencias a la realización de cualquier acción, sin realizar necesariamente una modificación de su práctica educativa previa, sin identificar la relación que existe entre saberes y resolución de problemas, y sin percibir la importancia de trabajar a partir de la construcción de un problema con elementos de la realidad. (p: 18)

Este cuestionamiento da pie a nuestro siguiente apartado ya que la idea de trabajar en competencias no es solo un discurso, se requiere trabajar esta en el currículo y sobre todo ponerlas en práctica en el salón de clases.

Las competencias son una respuesta en cuanto cumplan sus objetivos,

¿Cómo llevar estos conceptos a los programas de estudio? Perrenoud (1996: 11-12) nos dice que para que exista una construcción de competencias el educando debe de tener tiempo para vivir las experiencias y analizarlas.

2.4 La construcción del currículo en el enfoque por competencias

El plan de estudios 2009 define las competencias que contribuirán a lograr el perfil de egreso:

- Competencias para el aprendizaje permanente
- Para el manejo de información
- Para el manejo de situaciones
- Para la convivencia
- Para la vida en sociedad (Plan de estudios 2009)

Pareciera una tarea sencilla implementar estas competencias en el currículum, y se tiene la idea de que las políticas educativas tienen una característica de inmediatez como hemos venido revisando en capítulos anteriores, y que el discurso por si solo implementara el trabajo curricular.

Pero como se ha ido desarrollando esta problemática a lo largo del trabajo, para que las competencias puedan realizarse en el salón de clases se tendrían que cambiar de fondo las estructuras tradicionales.

Ya Perrenoud (1996: 11-12) mencionaba que para construir competencias se necesita tiempo, este tiempo va en función de la reflexión de los conocimientos y de la puesta en práctica en una situación inédita.

Díaz Barriga (1995) menciona que cuando las instituciones educativas se enfrentan a la necesidad de construir planes de estudio, resulta más fácil para ellas recurrir a una estructuración por asignatura, llevadas por la fuerza de la tradición y no por un análisis de las implicaciones pedagógicas. (p: 47)

El diseño curricular por competencias está sujeto todavía a un intenso debate e implica grandes desafíos pedagógicos y didácticos para los que no parece haber ninguna previsión.

La interpretación del concepto de competencias sigue siendo confusa y a menudo se ha reducido a indicaciones orientadas hacia la obtención de calificaciones, ya que hoy en día las políticas educativas se centran más en la evaluación y no en las estrategias de aprendizaje.

Aunado a todo esto el enfoque eficientista y empresarial que se da a las competencias, origina que el docente no se apropie de estas.

Y no solo por no entenderlas, sino porque no cuenta ni con el tiempo, ni la formación adecuada, ni las estrategias de trabajo que permitan implementar las competencias a los planes de clase y por lo tanto a su práctica educativa.

Aunque el enfoque pretende reforzar aspectos formativos, ha colocado a los docentes ante la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de contenidos. (Brunner, 2008)

Díaz Barriga (2011) es enfático al decir que para poder entender las competencias y su aplicación a los programas de estudio es necesario dilucidar

de que escuela de pensamiento se originan. En su obra menciona seis enfoques:

- Enfoque laboral
- Enfoque conductual
- Enfoque etimológico
- Enfoque funcional o sistémico
- Enfoque socioconstructivista
- Enfoque pedagógico-didáctico (p:3-24)

Cada uno de estos enfoques nos lleva a objetivos diferentes en un proceso curricular.

En este sentido es relevante poder reconocer que en realidad no existe el enfoque de competencias en la educación, que no es factible hablar del uso de competencias en educación, sino que en todos los casos, cuando se accede a un documento sobre este tema, es conveniente clarificar desde cuál escuela de pensamiento se está abordando el tema competencias. (Díaz, Barriga. 2011: 18)

A los docentes les asusta este cambio porque es un cambio estructural, sistémico y conceptual de su práctica. Ellos trabajan mejor en el enciclopedismo porque es más fácil evaluar los conocimientos que las competencias.

Y esto aunque pareciera una excusa del docente, la realidad es que no tiene las herramientas para evaluar un proceso que es interno, en donde el alumno va a movilizar los esquemas que han conformado su bagaje cultural, social y afectivo.

Se podría querer reducir la competencia a la adquisición de saberes locales que completen los saberes generales integrados durante la formación de base. La competencia se sitúa más allá de los conocimientos, se forma a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada. (Perrenoud, 1999: 40)

En el 2do encuentro “Diseños curriculares por competencias” que tuvo lugar en la Ciudad de México del 31 de enero al 2 de febrero de 2011, organizado por la

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) Díaz Barriga apuntaba que se tiene que encontrar una forma de transmitir una dimensión de saberes, conocimientos, habilidades y cómo articularlos entre sí “es construir con suficientes fundamentos”.

Esto implica un reto de superar el contenido, el enciclopedismo, sin dejar de dar saberes. Porque es un hecho que aunque las competencias no se reducen a conocimientos, si los movilizan. Y para poder movilizarlos, estos tienen que existir.

En el “Diplomado para maestros de primaria” que realizo el IISUE (y del cual vamos a tratar más adelante) se siguió el siguiente esquema de los componentes de una competencia en los planes de clase

- Un ¿qué? - Ejecución de tarea
- Un ¿para qué? - Realización efectiva
- Una ¿manera? - Movilización
- Un ¿por medio de qué? - Capacidades y saberes
- Un ¿en dónde? - Existencia real de aplicación
- Un ¿con qué? - Integración de todos estos elementos

Esto en concordancia con el modelo propuesto por Denyer (2007:38)

En el caso de la planeación en el enfoque por competencias, el docente requiere profundizar en el concepto de estas y en los elementos que conforman el programa. En este caso, los aprendizajes esperados que son comunes en todos los programas de asignatura son un referente de gran ayuda “ya que definen el logro de los alumnos en forma concreta y precisa y son considerados la desagregación operativa de una competencia para alcanzarla en forma sucesiva y ordenada” (Documento de trabajo, “Diplomado para maestros” RIEB 2009: 20

Perrenoud (2006) comenta que los docentes deben de asumir todos los cambios que implica formar en el enfoque por competencias, para el autor es un giro completo de la profesión docente, ya que se requiere:

Considerar los saberes como recursos para movilizar; trabajar regularmente a través de problemas; crear o utilizar otros medios de enseñanza; negociar y conducir proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar; establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico;

practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo; dirigirse hacia una menor separación disciplinaria. (pp: 69-91)

Sin embargo el desarrollo de competencias en el aula implica toda una construcción didáctica. Adquirir una competencia es, “aprender a hacer lo que no se sabe haciéndolo” (Meirieu, 2002)

2.5 Planes de clase ¿construcción didáctica?

En este trabajo no queremos dar una cátedra de lo que es la didáctica y sus orígenes, ni de los cambios que ha experimentado en las diferentes épocas por las que ha pasado.

Lo que queremos es analizar en este apartado, como la didáctica es una ciencia que orienta los procedimientos en el aula y como puede realizar un cambio en cuanto a la intervención curricular por competencias.

Sin embargo es necesario tratar de dar una definición para poder contextualizar este saber y ponerlo en la práctica.

García Medina y Parra (2010) nos dicen que la didáctica “es una ciencia de la educación de carácter teórico-práctica, que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa y cuya finalidad es la formación integral del alumno por medio de la interiorización de la cultura” (p: 13)

Para poder entender mejor esta definición hay que ir fragmentando en partes. Es ciencia porque tiene un campo de conocimiento y de investigación, no se reduce a un conocimiento práctico, sino que se fundamenta en saberes.

Es teórica-práctica y se complementan, para que exista la práctica requiere de un marco conceptual y por lo tanto para que la teoría se cristalice y tenga un sentido requiere de la práctica, es un círculo dependiente.

Tenemos entonces que la didáctica es un proceso de enseñanza-aprendizaje porque se da en dos momentos y sujetos de acción: el docente y el alumno.

Lo que nos lleva a la parte medular de este trabajo.

¿De qué manera puede la didáctica ayudar en la construcción de competencias?

¿Los planes de clase son la posibilidad que tiene el docente de realizar el trabajo pedagógico, o solo se queda en una lista estructurada de lo que tiene que hacer?

Pues en la interacción entre docentes y estudiantes se genera una dinámica que hace posible o real una propuesta curricular en un interjuego entre expectativas e intereses de ambos actores, entre condiciones de aprendizaje y repertorio de conocimientos y habilidades previos de los estudiantes (Díaz, Barriga. 2005:10)

La respuesta a nuestro primer cuestionamiento va a estar en función del docente. La didáctica es una solución en cuanto el docente asuma una actitud crítica, creativa y ética, y con esto nos referimos a que el docente debe de reconocerse en la otredad. Y la otredad es el alumno con el cual se debe de establecer un vínculo de reflexión.

En donde el dar no empobrece, ni se trata de poner obstáculos en el camino ni tampoco de allanar todo el terreno del aprendizaje.

Que se enseña y como se enseña, el que se selecciona y como se organiza, va a ser una postura libre, responsable y ética del docente.

En el espacio privado y cerrado que es el aula, el docente tiene un gran poder de actuación. De este actuar se van a generar cambios positivos en el aula; o por otra parte la no actuación del docente irá en detrimento de la formación de sus alumnos. En un espacio y tiempo que el alumno ya no recupera.

La planeación consciente y con sentido de lo que se va a enseñar, da resultados de aprendizaje significativo, que se relaciona con la vida y no con el aula. No queda en letra muerta, sino se hace vida y práctica consciente.

Díaz Barriga (2005) menciona que la parte didáctica es el espacio donde el docente puede desarrollar su imaginación pedagógica, un espacio de innovación, experimentación y desarrollo tanto personal como del de los alumnos. (p: 66)

Quizá lo más complicado de esto es como el docente utiliza las situaciones didácticas para generar no solo el conocimiento sino para desarrollar las competencias que se piden.

Una construcción didáctica comienza con un conocimiento profundo y reflexivo de los alumnos, de su contexto, historia, formas de aprendizaje, deseos, ¿Quién es y qué quiere?

También debe de analizar su entorno ¿con que cuenta? ¿Qué debe saber?

Esto le permitirá conocer la cultura y el contexto que le rodea para poder entrelazarlo en su práctica. Con esto articula cultura y vida con conocimientos que es base de las competencias. No se trata de dar información, se trata de dar formación

Díaz Barriga mencionó en el 2do encuentro “Diseños curriculares por competencias” anteriormente citado, que lo que se enseña en la escuela no tiene finalidad en la escuela, sino en la vida. En este caso la didáctica da los elementos al maestro, lo prepara para la realidad.

Un ejemplo de sentido consciente del aprendizaje son las enseñanzas de Paulo Freire; él decía que, el saber leer y escribir no bastaba, se tiene que educar para que se utilicen estas dos grandes herramientas del conocimiento, en una acción transformadora, no solo del conocimiento sino de la propia conciencia. Leer para entender al mundo y formar parte activa y no neutra de él. Escribir para anunciar y denunciar, la palabra escrita como medio eficaz de liberación y libertad. Solo en este sentido el saber leer y escribir adquieren un sentido profundo. (Freire, 2007)

Esto es claro ejemplo de que lo que se enseña en la escuela sirve para la vida.

Díaz Barriga (2006) hace mención de cómo grandes pedagogos entre ellos Freire y Freinet desarrollaron sus métodos o técnicas de trabajo con base a la observación crítica de su aula. De las necesidades de estas, surgieron alternativas que hoy en día se estudian como modelos a seguir. (p: 99-108)

De esto derivan los siguientes principios didácticos: conocer el contenido, conocer al alumno y conocer el contexto.

Lo complicado de esto, es que cada situación, cada grado, cada tiempo, es diferente; y lo que servía en un momento puede no hacerlo en otro. Por eso es tan importante conocer el terreno donde se va a trabajar.

Sin embargo no se debe de reducir la didáctica a un saber práctico, a un método, a estrategias o técnicas de trabajo. Tampoco se trata de dar una lista de instrucciones de cómo ejercer la profesión, pues como ya se ha mencionado cada caso es único e irrepetible. Más bien se trata de que el docente problematice su actuación, que se provoque desafíos, que se autoevalúe para generar una crítica reflexiva de lo que está haciendo y como lo está haciendo.

Si la solución a la formación en competencias es una didáctica acorde con este enfoque, no lo podríamos responder con certeza, lo que es un hecho es que el docente puede y debe empezar por trabajar en esto.

Tampoco podemos generalizar y excluir el conocimiento y la experiencia de tantos docentes que día a día cumplen con su profesión y que le dan otro sentido a la profesionalización como constante formación.

En cuanto a la segunda pregunta ¿Los planes de clase son la posibilidad que tiene el docente de realizar el trabajo pedagógico, o solo se queda en una lista estructurada de lo que tiene que hacer?

Se puede pensar que el plan que elabora el docente es la puerta y la didáctica la llave.

Zabalza (1987) dice que la programación “es una serie de operaciones que los profesores llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículum efectivamente seguido por los alumnos” (p: 21)

Ya habíamos mencionado que, para que el docente ejecute una programación conceptualizada, consciente y significativa, va a estar en función de su posicionamiento ético.

También va a depender de su capacidad y experiencia en la ejecución de estrategias, que le permitan desarrollar las habilidades, valores y actitudes derivadas del enfoque por competencias.

García Medina y Parra (2010) mencionan que para que se dé un proceso de reflexión se requiere que el docente experimente en el salón de clases, que se propicie una investigación- acción de su propia práctica. (p: 52)

La reflexión es la clave, el motor, para hacer explícito y accesible el conocimiento del oficio, esa relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo que apuntaba Dewey (1989). Gracias a la reflexión, el conocimiento de oficio supone “experiencia transformada”, de la misma manera que transformar la experiencia supone reflexionar sobre la misma. Pero la reflexión no puede ir separada de la acción (Marrero, p: 234)

Es entonces la práctica reflexiva lo que permite al docente ir construyendo situaciones didácticas en el aula.

Díaz Barriga (2006) responde a esto diciendo que la práctica que reclama la investigación en el aula requiere ser confrontada en un plano conceptual y reflexivo (p: 116)

La didáctica no sólo es actuación del docente, esta tiene sentido en cuanto se origine de un marco conceptual, no son estrategias sin fundamento, es darle un sentido de aprendizaje a lo que se enseña.

Para el docente los planes de clase son un reto a su capacidad intelectual, a su creatividad, y a su pasión por enseñar.

En el siguiente Capítulo se revisaran los planes y programas en los que se sustenta la RIEB 2009, para poder conocer que se le exige al docente en el programa oficial. Para después analizar lo que fue el diplomado y las herramientas que le dio al docente para generar sus planes de trabajo y sus secuencias didácticas en torno al enfoque por competencias.

CAPÍTULO 3

DEL PROGRAMA COMO BASE RECTOR A LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

3.1 Planes y programas de estudio que sustenta la RIEB 2009

En este apartado se revisaron los planes y programas de estudio que sustentan la RIEB, y los cambios que se derivan a partir de la articulación del programa de preescolar, primaria y secundaria, en base a un perfil de egreso del estudiante.

Como se mencionó en el capítulo primero, la Reforma Integral de la Educación Básica esta en un proceso de articulación que termina en el año 2012. Este proceso trata de vincular el último año de preescolar con el primero de primaria y el último año de primaria, con el primero de secundaria. Esta articulación permitirá un perfil de egreso basado en el tipo de alumno que se espera formar.

En el plan de estudios 2009 de la educación básica, se establece que el perfil de egreso tiene su razón de ser en:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

Este perfil de egreso tiene características similares en los tres niveles educativos en cuanto a desarrollar competencias y habilidades.

En el plan de estudios se exponen los siguientes rasgos que se esperan que el alumno al terminar su educación básica consiga:

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.
- Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

(Plan de estudios 2009. Educación Básica, SEP, México 2008, p 39)

A fin de asegurar que el perfil de egreso se alcance, el plan y programas de estudio de la educación básica se rigen por tres elementos sustantivos:

1. La diversidad y la interculturalidad
2. Desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados
3. Transversalidad

Uno de los propósitos del Plan de Estudios 2009 Educación Básica fue establecer cuatro campos formativos para desarrollar las competencias esperadas en los alumnos:

- Lenguaje y comunicación. Se refiere a la actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva del lenguaje. Por consiguiente, se pretende incrementar las posibilidades comunicativas (oral y escrita) del alumno a través de la práctica del lenguaje en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación en la vida comunitaria y familiar.

- Pensamiento matemático. Este campo se concentra en desarrollar el razonamiento matemático a través de situaciones que se presentan en diversos entornos socioculturales donde el alumno pueda reconocer, plantear y resolver problemas. Es muy importante que el educando perciba a las matemáticas como un instrumento fundamental en el desenvolvimiento de su vida cotidiana.

- Exploración y comprensión del mundo natural y social. Su propósito es que los alumnos discernan distintas problemáticas de su entorno natural y social. Este campo tiene tres prioridades: a) lograr que el alumno cuente con una formación científica básica para desarrollar un pensamiento efectivo que fomente la construcción de su conocimiento, b) provocar que comprenda los sucesos y procesos históricos de su localidad, entidad, del país y del mundo, y c) brindar una formación integral para que asimile a su espacio geográfico en relación con lo natural, lo social y lo económico.

- Desarrollo personal y para la convivencia. El cuarto campo se refiere a las actitudes y capacidades que debe tener el alumno para configurar su identidad, a partir de las actividades motrices, las expresiones artísticas y la formación de valores. Por consiguiente, en el futuro será un ciudadano comprometido con su entorno natural y social.

A continuación se muestra el mapa curricular que permite ver la articulación entre los tres niveles de la educación básica.

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
Desarrollo físico y salud			La Entidad donde Vivo					Geografía ³			Tecnología I, II y III		
									Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal			
										Formación Cívica y Ética I y II			
				Educación Física ⁴						Tutoría			
			Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III				
Expresión y apreciación artísticas									Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

En el Mapa curricular puede observarse, de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. Por su parte, la organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los estándares curriculares de español, matemáticas, ciencias, segunda Lengua: inglés y habilidades digitales.

Es conveniente aclarar que esta representación gráfica no expresa de manera completa sus interrelaciones.

En consecuencia, la ubicación de los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria, alineados respecto a los campos de formación de la Educación Básica, se centran en sus principales vinculaciones. (Plan de estudios 2009. Educación Básica, SEP, México 2008, p. 41)

Los elementos centrales en la definición de un nuevo currículo en la RIEB son el enfoque por competencias, el aprendizaje por proyectos y la evaluación por competencias.

Según el Plan de estudios 2009 para diseñar una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

(Plan de estudios 2009. Educación Básica, SEP, México 2008, p 27)

Hay que reconocer que la lógica del currículo centralizado y diseñado en un enfoque de arriba hacia abajo que ha proliferado en nuestro sistema educativo desde los setenta, sigue presente en las instituciones educativas, por lo que muchas de las innovaciones emergieron con un enfoque vertical de implantación.

En nuestro siguiente apartado se revisó como se estructuró el “Diplomado para Maestros de primaria” RIEB 2009, y como se le dieron al docente las herramientas necesarias para hacer realidad los planes de estudio en el salón de clases.

3.2 Diplomado para maestros de primaria, RIEB 2009

Es indispensable que los grandes productores de medios de enseñanza reorienten sus gamas de productos; si un ministerio de educación quiere promover el enfoque por competencias, debe estimular la edición y la informática escolares en este sentido, y dar garantías en cuanto a la estabilidad de su política. Philippe, Perrenoud

El 01 de julio del 2009, se dio inicio a las Jornadas Intensivas de Formación Continua de Maestros de 1º a 6º grados de primaria ante la presencia de diferentes actores de la educación.¹²

Se destacó la importancia de la formación del docente, no como una simple actualización como se venía realizando año con año, sino de una formación profunda que le diera al docente las herramientas necesarias para aplicar el nuevo enfoque por competencias en la educación básica y una nueva forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje.¹³

Con este fin se diseñó un Diplomado para los maestros de 1º y 6º de primaria del país, el cual beneficiaría a casi 260 mil maestros, directivos escolares y supervisores de escuelas primarias: urbanas, rurales, indígenas y multigrado de México.

12.-Entre estos el Subsecretario de Educación Básica, la Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional, la Coordinadora de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, representantes del SNTE y académicos de las instituciones de educación superior: de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Pedagógica Nacional, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, de la Universidad para la Cooperación Internacional, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

13.-Nos encontramos en un evento inédito en la historia de la educación básica de México. Hoy, por primera vez, iniciaremos un proceso académico para las y los maestros de primero y sexto de primaria, no de actualización, quiero subrayar esto, no de actualización como se venía haciendo cada año, sino de un aprendizaje más profundo, de impacto más determinante, más hondo, más duradero, de mayor calado, de mayor significado social y educativo. El Encuentro Nacional que hoy estamos poniendo en marcha es, a partir de esta mañana, un espacio de verdadero crecimiento profesional para las y los docentes, que tiene por objeto modificar de raíz la educación básica de México.

(Palabras del maestro Alonso Lujambio titular de la SEP, COMUNICADO 163.

<http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol1630709#.UJ3nnOS892E>)

El “Diplomado para maestros de primaria”, RIEB 2009 fue diseñado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este diplomado se llevó a cabo durante el ciclo escolar de educación básica 2009-2010, iniciando con el Encuentro nacional para el inicio de los programas intensivos de formación continua, que se realizó del 30 de junio al 3 de julio de 2009.

Para tal efecto se convocó a 400 académicos de diferentes instituciones de educación Superior que constituyeron el Grupo Académico Nacional (GAN), responsables de formar y dar seguimiento a los docentes que integraron los Grupos Académicos Estatales (GAE).

En la conformación del GAN se contó con académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y las Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación Básica, así como de integrantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuya participación se centró en el acompañamiento.

En los Grupos Académicos Estatales (GAE) se convocaron a profesionales de la educación de las instituciones participantes de cada estado, docentes con experiencia en la RIEB, como los equipos técnicos estatales de formación continua, los Coordinadores Estatales de Asesoría y Seguimiento (CEAS), asesores técnico-pedagógicos de cada estado, y los representantes de la organización sindical para apoyar el proceso de seguimiento.

El Grupo Académico Nacional GAN y los GAE realizaron, en sus ámbitos de competencia, diferentes tareas y funciones:

- Tareas de información
- Tareas de promoción
- Tareas de aplicación, manejo y ejemplificación
- Tareas de recuperación y seguimiento.

El Diplomado se realizó en forma presencial, en sesiones de trabajo grupal. Las actividades de aprendizaje en el diplomado estuvieron estructuradas en las siguientes etapas: introducción, desarrollo, generalización y cierre. Con esta planeación se dio a conocer el tema a desarrollar.

Los módulos se estructuraron en bloques, donde se propusieron temas y problemas para abordar mediante varias actividades. Cada una de éstas se apoyó en materiales de diverso tipo para su desarrollo (lecturas, cápsulas, libros de texto y materiales en línea). Las actividades derivaron en un producto de trabajo que se conservó por cada uno de los participantes en el Diplomado, independientemente que se hayan generado en forma individual, en pequeños grupos o de forma colectiva. Todos estos productos conformaron el portafolio de evidencias de aprendizaje, que fue la estrategia eje para la evaluación del desempeño de cada docente y formador.

Este Diplomado tuvo una duración de 120 horas, su objetivo fundamental fue dar a conocer a los docentes de educación básica de primero y sexto grado el nuevo enfoque, contenidos y materiales de enseñanza de la Reforma de la Educación Primaria RIEB 2009

Como se había mencionado en el capítulo anterior, la educación básica se encuentra en un proceso de articulación del preescolar con la primaria y esta con la secundaria; es por esto que se comienza la formación con los grados de primero y sexto grado ya que se considera que se deben fortalecer estos grados porque son el puente de articulación

El argumento principal del diplomado fue darle al docente las herramientas necesarias para formar en competencias y que estas se convirtieran en propuestas concretas en el salón de clases.

Para tal fin el diplomado se dividió en tres módulos de 40 horas cada uno, cada uno de estos módulos fue diseñado con el fin de que el docente conociera los contenidos de la reforma y su propuesta pedagógica.

Módulo UNO. Elementos básicos. Se trata de un preámbulo sobre las necesidades que dieron origen a la Reforma, el Plan y Programas de estudio 2009 y los libros de texto, con el propósito de que el docente reconozca su importancia y los elementos que la caracterizan.

Módulo DOS. Desarrollo de competencias en el aula. En este módulo se presentan las bases teóricas sobre el enfoque de competencias, sus características y la importancia en el desarrollo del aprendizaje del alumno.

Módulo TRES. Evaluación y estrategias didácticas. Una vez que el docente esté familiarizado con la Reforma, sus planes, programas de estudio, libros de texto y el enfoque pedagógico que orienta a la nueva propuesta, este módulo le permitirá implementar una planeación y evaluación pertinentes a la Reforma, considerando su experiencia y el entorno de la escuela en donde se desempeña.

(Guía del formador. Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para docentes de primaria. 2009: 10)

El módulo dos del diplomado es el que nos dio las herramientas de análisis para este trabajo.

La finalidad de este módulo fue brindarle al docente un espacio de reflexión de lo que implica formar en el enfoque de competencias. Se les dieron herramientas conceptuales y estrategias para que desarrollaran una planeación conforme a este enfoque

Este módulo estuvo compuesto por tres bloques:

- Bloque Cinco. Competencias: un tema en proceso de construcción.
- Bloque Seis. El enfoque por competencias en el Plan de Estudios 2009.
- Bloque Siete. El docente frente al trabajo por competencias.

(Guía del formador. Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para docentes de primaria. 2009: 20)

Cada uno de estos bloques se diseñó para que el docente se fuera apropiando del concepto de competencias. Se dieron capsulas de información acerca del pensamiento de diversos autores y se pusieron en práctica diversas situaciones que proporcionaron estrategias a los docentes para implementarlas en el aula.

Fue muy importante considerar que el docente requirió un marco teórico conceptual como también referencias prácticas.

En cada modulo de trabajo se les pidió a los docentes que entregaran una serie de productos como resultado de su reflexión y trabajo en el Diplomado. En total fueron 48 productos de trabajo y un trabajo final para acreditar el diplomado

Al finalizar el diplomado se esperaba que el docente cumpliera con el siguiente perfil de egreso.

- Conoce el contexto internacional y nacional de la Reforma 2009.
- Reconoce que la educación básica se encuentra en continua reforma acorde a los cambios que se gestan en el país y el mundo.
- Comprende la articulación curricular entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como su importancia en la Reforma Integral de la Educación Básica 2009.
- Analiza el plan y programas de estudio 2009 y conoce los fundamentos de los mismos: el mapa curricular, las características pedagógicas y didácticas, las propuestas de planeación y evaluación.
- Valora la importancia de los campos formativos de la nueva propuesta curricular para implementar el enfoque por competencias, maneja los nuevos libros de texto para los alumnos y las guías articuladoras para el maestro.
- Reconoce la importancia de los materiales de apoyo.
- Vincula los programas de estudio 2009 y sus componentes: bloques, proyectos, estrategias didácticas, y la autoevaluación en los libros de texto para el alumno.
- Comprende el enfoque bajo el cual están estructurados el plan y programas de estudio 2009 y considera en su planeación y en las estrategias didácticas el enfoque por competencias.
- Emplea este enfoque para llevar a cabo la evaluación de sus alumnos y reconoce que los campos formativos son susceptibles de ser evaluados de una forma no convencional.
- Considera en todas sus actividades docentes el contexto de su escuela y las particularidades de sus alumnos.

Este perfil de egreso permitió garantizar la profesionalización que se esperaba del docente así como la reflexión de lo que implica aceptar una reforma y trabajar bajo un enfoque que es polémico.

En nuestro siguiente capítulo se analizarán los trabajos finales realizados por los docentes del Estado de Puebla. Esto permitirá tener una idea clara de cómo los docentes cumplieron con el perfil de egreso del Diplomado, y como implementaron todas las estrategias enfocadas a las competencias en su salón de clases específicamente.

CAPITULO 4

ANÁLISIS SOBRE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS PLANEACIONES DE CLASE DE 1º Y 6º, CASO PUEBLA

4.1 Antecedentes de la educación básica del edo. de Puebla

Los docentes del estado de Puebla fueron invitados a participar en el Diplomado para docentes de primaria RIEB 2009, con el fin de conocer las estrategias a seguir para planear en competencias en su salón de clases.

Puebla cuenta con 217 municipios, ocupando una extensión de 34 306 km², lo que representa el 1.7 del territorio nacional. Puebla tiene una población de 5 779 829 habitantes, el 5.1% del total del país. de la cual 72% es urbana y 28% rural; a nivel nacional el dato es de 78 y 22% respectivamente.

El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.0, en este estado, lo que equivale a segundo año de secundaria. El promedio nacional es de 8.6

Asimismo 11 de cada 100 personas hablan una lengua indígena, a nivel nacional 6 de cada 100 personas hablan lengua indígena.

En cuanto al analfabetismo en este estado 10 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir.

De cada 100 personas de 15 años y más:

- 9.3 % no tiene ningún grado de escolaridad
- 59.2% tienen la educación básica terminada.
- 0.3% cuentan con una carrera técnica o comercial con primaria terminada.
- 16.2% finalizaron la educación media superior.
- 14.6% concluyeron la educación superior.

- 0.4% no especificado. ⁸ Datos obtenidos del INEGI

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/pue/poblacion/default.aspx?tema=me&e=21>

En cuanto a la matrícula y eficiencia terminal el INEGI reporta los siguientes datos

Matrícula	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Existencias en preescolar	191618	194608	196851	213115	230905	259730	273618	292748	302281	284704
Existencias en primaria	815814	817719	818112	819881	811500	803935	795662	796666	797597	813798
Existencias en secundaria	254566	264344	273203	285504	296297	305162	308900	311369	311004	312160

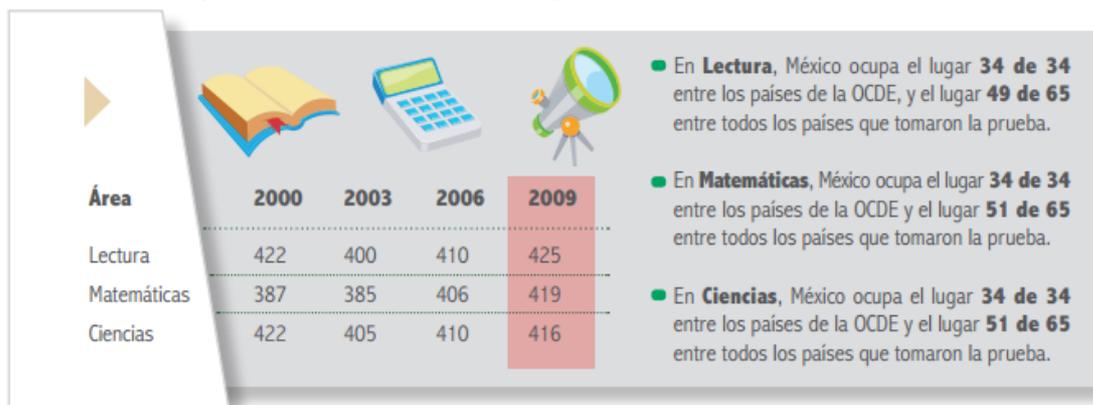
Eficiencia terminal	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Egresados en preescolar	No disponible	93755	94892	99141	106046	114468	119913	119633	137500	136103
Egresados en primaria	No disponible	116720	121069	123139	125522	124895	123948	123018	124570	120989
Egresados en secundaria	No disponible	70986	78812	76000	85572	91274	85109	87008	87386	97807

En estas tablas se muestra la gran deserción que existió en los diferentes niveles, tomando como referencia el año de 2009 se observó lo siguiente:

- En la educación preescolar teniendo una matrícula de 284704 solo egresan 136103.
- En la educación primaria teniendo una matrícula de 813798 solo egresan 120989.
- El nivel de educación secundaria, presenta la menor proporción de eficiencia terminal, en donde ingresan 312160 y egresan 97807

Esto en relación al grado promedio de escolaridad en el estado de Puebla que es de segundo grado de secundaria.

La prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) del 2000 al 2009 presentó los resultados por área:



Más importante aún es el **porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia**. Los jóvenes mexicanos que presentaron PISA 2009 están situados así:

Campo	Por debajo del Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Lectura	3.2%	36.9%	33%	21.2%	5.3%	0.4%	0%
Matemáticas	21.9%	28.9%	28.3%	15.6%	4.7%	0.7%	0%
Ciencias	14.5%	32.8%	33.6%	15.8%	3.1%	0.2%	0%

http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_recursos/mp_publicaciones_recomendadas/Resultados%20PISA%20Mexico%202009.pdf

En síntesis los resultados de PISA 2009 en México fueron:

- Menor o igual a 1
- Niveles 2 y 3
- Igual o mayor a 4



Puntar **por debajo del Nivel 2** equivale a **no tener las competencias necesarias** para enfrentar al mundo contemporáneo.

% de estudiantes mexicanos por debajo del Nivel 2

Dominio	2006	2009
Lectura	47%	40.1%
Matemáticas	57%	50.8%
Ciencias	51%	47.3%

El estado de Puebla obtuvo el 48.5 menor o igual a 1, el 46,9 niveles 2 y 3, y el 4.6 igual o mayor a 4.

En la prueba ENLACE se reflejan los siguientes resultados

AÑO	ALUMNOS PRIMARIAS			ALUMNOS SECUNDARIAS			TOTAL ALUMNOS		
	Prog.	Evaluados	% Aplicados	Prog.	Evaluados	% Aplicados	Prog.	Evaluados	% Aplicados
2012	567,795	535,453	94.3	327,327	303,439	92.7	895,122	838,892	93.7
2011	545,057	521,121	95.6	324,036	301,537	93.1	869,093	822,658	94.7
2010	524,213	491,395	93.7	321,450	296,836	92.3	845,663	788,231	93.2
2009	518,914	404,984	78.0	325,131	265,731	81.7	844,045	670,715	79.5
2008	517,258	467,306	90.3	100,553	93,529	93.0	617,811	560,835	90.8
2007	521,384	455,141	87.3	100,244	85,960	85.8	621,628	541,101	87.0
2006	525,735	456,471	86.8	98,176	88,218	89.9	623,911	544,689	87.3

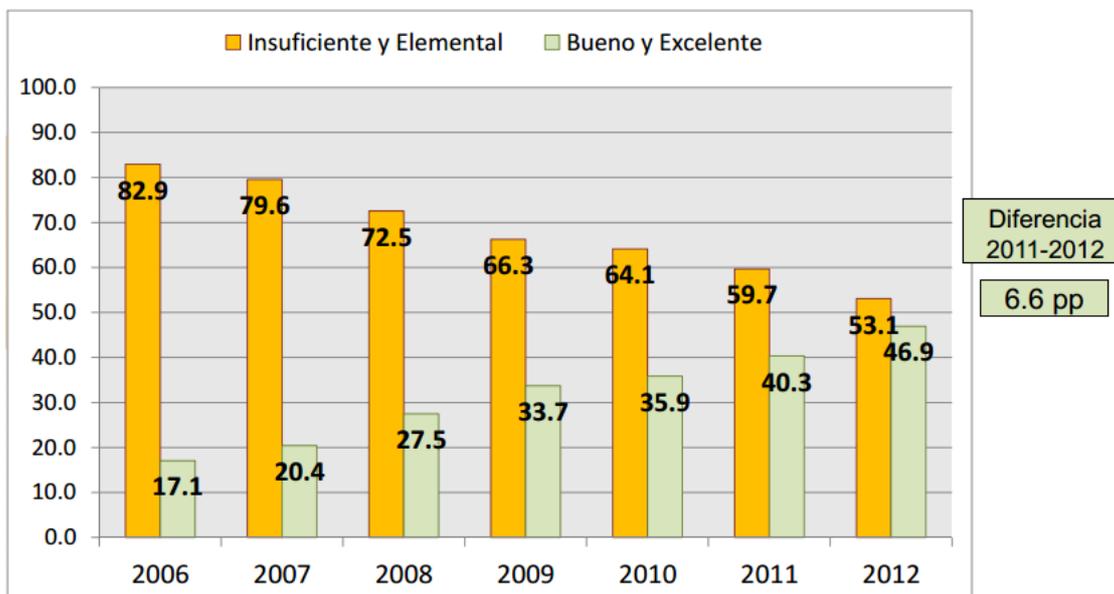
AÑO	ESCUELA PRIMARIA			ESCUELA SECUNDARIA			TOTAL ESCUELAS		
	Prog.	Evaluados	% Aplicados	Prog.	Evaluados	% Aplicados	Prog.	Evaluados	% Aplicados
2012	4,618	4,577	99.1	2,167	2,149	99.2	6,785	6,726	99.1
2011	4,583	4,564	99.6	2,142	2,138	99.8	6,725	6,702	99.7
2010	4,610	4,480	97.2	2,128	2,101	98.7	6,738	6,581	97.7
2009	4,509	3,760	83.4	2,101	1,827	87.0	6,610	5,587	84.5
2008	4,469	4,445	99.5	2,028	2,023	99.8	6,497	6,468	99.6
2007	4,484	4,435	98.9	1,977	1,955	98.9	6,461	6,390	98.9
2006	4,492	4,387	97.7	1,964	1,918	97.7	6,456	6,305	97.7

Resultados Prueba ENLACE Básica Primaria Matemáticas 2006-2012



SEP

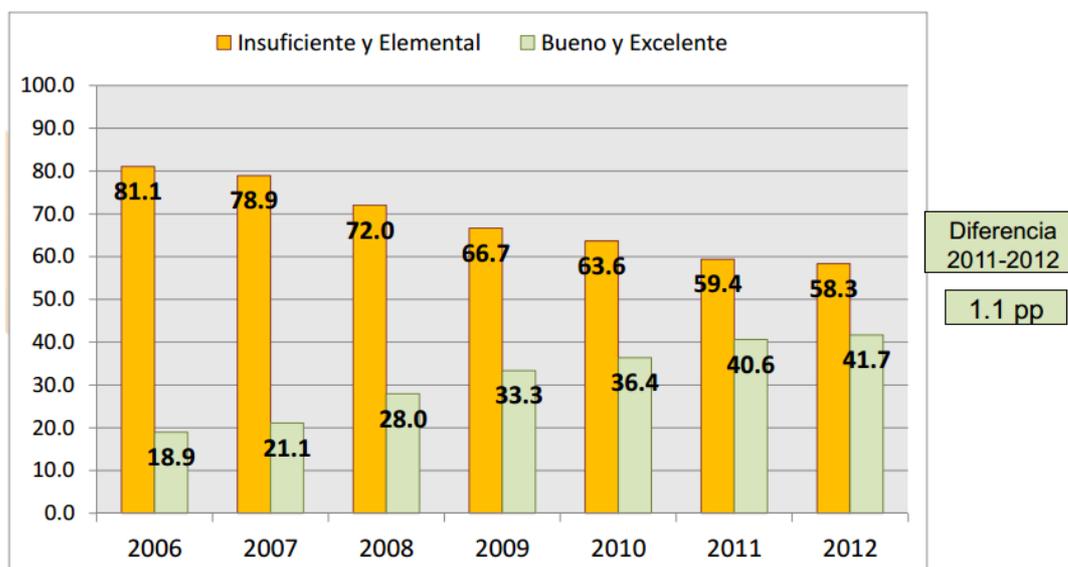
Porcentaje de alumnos de 3º a 6º, por Niveles de Logro



Resultados Prueba ENLACE Básica Primaria Español 2006-2012



Porcentaje de alumnos de 3º a 6º, por Niveles de Logro



Al ritmo actual, la educación en Puebla no alcanzará las metas mínimas de avance en las evaluaciones nacionales e internacionales durante los próximos dos sexenios, destaca el reporte “Ahora es Cuando. Metas 2012-2024”, elaborado por Mexicanos Primero¹⁴.

El reporte detalla que sólo seis de cada 10 niños y niñas radicados en la entidad, que iniciaron la primaria en agosto pasado, concluirán de manera exitosa el bachillerato en el 2024, con un puntaje de desempeño de 539.7 puntos en la prueba Pisa, por debajo del mínimo esperado que es de 542.3 puntos.

Dado el avance actual en la entidad, el 13.4 por ciento de estudiantes del último año de secundaria, para 2024, se ubicarán en el nivel insuficiente en la prueba ENLACE y con el 9.2 por ciento en la de Pisa, lo que implica que a Puebla le llevará varios años alcanzar el nivel promedio de las naciones de la OCDE en matemáticas y en comprensión lectora.

14.- Fuente: “Ahora es Cuando. Metas 2012-2024”, [http://e-consulta.com/2013/index.php/2012-06-13-18-40-](http://e-consulta.com/2013/index.php/2012-06-13-18-40-00/educacion/item/puebla-se-queda-corto-en-metas-educativas-mexicanos-primero)

00/educacion/item/puebla-se-queda-corto-en-metas-educativas-mexicanos-primero

En esta situación el estado de Puebla presenta un gran reto educativo.

En el siguiente apartado analizaremos los trabajos finales que entregaron los docentes como testimonio de su trabajo en el aula.

4.2 Análisis cuantitativo de los planes de clase de los docentes del estado de Puebla.

Durante el “Diplomado para maestros de Primaria” RIEB 2009, se realizaron 48 productos de trabajo que los docentes entregaron a los Grupos Académicos Estatales GAE. Aunado a esto, se les pidió a los docentes que hicieran un trabajo final como cierre de la experiencia de formación. El trabajo final tuvo las siguientes características:

- De manera individual, elegir una asignatura
- Identificar un bloque y un aprendizaje esperado del mismo
- Utilizar el formato de planeación que se diseñó para este ciclo escolar. Este formato cuenta con los principales elementos que permiten establecer la secuencia de aprendizaje, la estrategia didáctica y la propuesta de evaluación.
- Desarrollar una actividad en el grupo (puede ser una actividad a desarrollar o una actividad que han cubierto).
- Identificar en el trabajo de sus alumnos las evidencias que muestran el desarrollo, proceso y cierre de la actividad diseñada. Registrar esta evidencia en el formato que consideren pertinente, fotografías de la actividad en clase.
- Imagen de los cuadernos de los alumnos, copias de algunos de los trabajos realizados. El número de ejemplos que se utilizaran para mostrar el trabajo es una elección personal.
- Establecer un registro de secuencia con sus datos de identificación.

Esta información fue entregada a la instancia estatal de formación de la entidad. La entrega de este trabajo final sirvió como evidencia y condición para emitir un certificado avalado por la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, que corresponde al “Diplomado para maestros de Primaria” en la RIEB 2009.

Para poder evaluar los trabajos finales el IISUE realizó la siguiente matriz de valoración:

Matriz de valoración para la evaluación de trabajos finales

Criterio	Muy Bueno	Bueno	No suficiente
Secuencia didáctica	La secuencia didáctica es pertinente con el aprendizaje esperado enunciado. Y las acciones a realizar demuestran un sentido didáctico	La secuencia didáctica no establece una relación congruente con el aprendizaje esperado que se enuncia, pero las acciones a realizar sí presentan cierto sentido didáctico	No presenta secuencia didáctica. Sólo presenta una lista de las acciones a realizar en el aula que no tienen relación con el aprendizaje esperado que se enuncia, ni demuestran un sentido didáctico
Evaluación	Enuncia con claridad el tipo de evaluación que empleará (diagnóstica, formativa o sumativa), y recurre a diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje (rúbrica, examen, observación) de acuerdo al tipo de contenido y aprendizaje manejado. Las estrategias de evaluación empleadas, son estrategias con un sentido didáctico, para el aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados, y se aplican a las evidencias presentadas	Las estrategias de evaluación empleadas, son estrategias de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados, y se aplican a las evidencias presentadas, pero no enuncia el tipo de evaluación que empleará (diagnóstica, formativa o sumativa), ni recurre a diferentes alternativas de evaluación (rúbrica, examen, observación, entre otros), de acuerdo al tipo de contenido y aprendizaje manejado	No enuncia el tipo de evaluación que empleará (diagnóstica, formativa o sumativa), ni recurre a diferentes estrategias de evaluación del aprendizaje (rúbrica, examen, observación) acordes al tipo de contenido y aprendizaje manejado. sólo enuncia una propuesta de evaluación, que nada tiene que ver con el aprendizaje esperado por lo que no puede precisarse su sentido didáctico y si es una evaluación para el aprendizaje. Y no existen evidencias de la aplicación de las mismas.
Evidencias	Las evidencias están vinculadas a con el aprendizaje esperado, la secuencia didáctica y la estrategia de evaluación.	Las evidencias presentadas corresponden parcialmente con el aprendizaje esperado, la secuencia didáctica y la evaluación definida.	No presenta evidencias. Si las hay no corresponden con la propuesta de planeación presentada

Los trabajos que se acreditaron fueron aquellos que cumplieron con 2 o más criterios valorados como buenos o muy buenos.

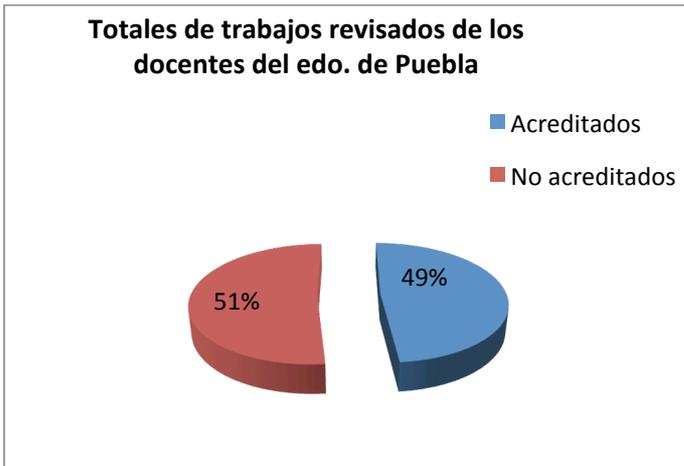
- Un trabajo fue considerado muy bueno, cuando los tres criterios que se definieron en la rúbrica se mostraron con claridad en el trabajo y sin interpretación posible.
- Un trabajo fue considerado bueno, cuando los tres criterios evaluados tuvieron aún dificultades para clarificarse, permiten un margen de interpretación, se identifica que se tiene la noción pero que faltan elementos para concretarse.
- Un trabajo fue considerado no suficiente cuando muestra, de manera evidente y sin interpretación, lagunas, dificultades, carencias y falta de claridad en los aspectos evaluados, además de que las evidencias, si las hubiera, no muestran relación con la planeación.

Para el procedimiento de evaluación se tomó en cuenta lo siguiente de acuerdo a las indicaciones de la coordinación del IISUE:

- Identificación de la presencia de los elementos básicos que componen una planeación: para el caso de la RIEB 2009: datos de ubicación de la asignatura en el currículum (bloque, secuencia o campo formativo, diferentes según la asignatura), identificación de los aprendizajes esperados correspondientes, presencia de alguna alternativa de evaluación, incorporación de evidencias del trabajo realizado en el aula (fotografías, trabajos de los alumnos u otros).
- Confrontación en relación a la rúbrica de la presencia y/o ausencia de estos elementos.
- Dictamen sobre el trabajo, la rúbrica diseñada indica que es necesario que se cumplan dos o más aspectos calificados como buenos o muy buenos para que un trabajo pueda ser acreditado.

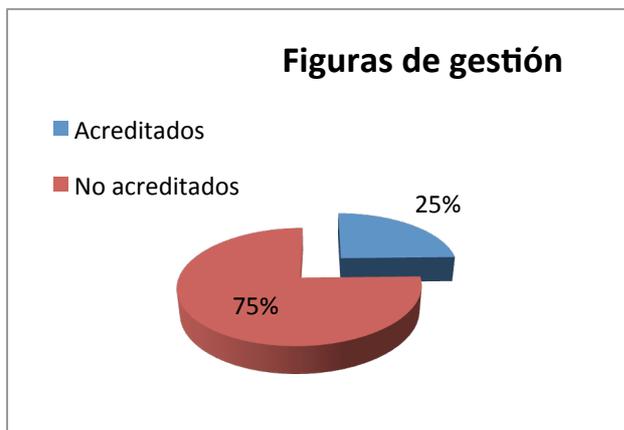
Los resultados nos permiten dar cuenta de cómo los docentes cumplieron o no con las características que en el trabajo final se les solicitó.

Para efectos de este trabajo se revisaron 942 trabajos finales de docentes del estado de Puebla, de los cuales 457 acreditaron en base a la matriz de valoración que realizó el IISUE, esto representa el 49% de los trabajos revisados. Por otro lado los docentes que no acreditaron fueron 485 lo que representa el 51% del total.

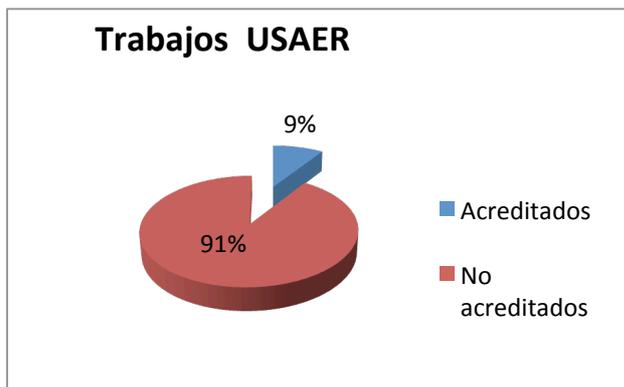


Totales de trabajos revisados	942
Acreditados	457
No acreditados	485

De estos 942 trabajos revisados, 69 trabajos correspondieron a directivos y supervisores, y 22 trabajos finales fueron de Unidades de Servicios de Apoyo a la educación Regular USAER. La acreditación y no acreditación del diplomado por estas figuras de gestión y de USAER se representa con las siguientes graficas:



Figuras de gestión	69
Acreditados	17
No acreditados	52



Trabajos USAER	22
Acreditados	2
No acreditados	20

Los trabajos que no acreditaron que representaron más del 50% se debió a que no cumplieron con los requisitos que estableció el IISUE. Estos mostraron un total desconocimiento de la planeación, ya que se reprodujeron las secuencias didácticas del programa. No existió un instrumento de evaluación y solo comentaron que se evaluó de la forma tradicional. Las evidencias no reflejaron los aprendizajes esperados, en muchos casos fueron solo fotografías de los niños sin relación alguna con la planeación.

También se observó que muchos trabajos fueron el producto de los 48 módulos anteriores y enviaron todas las actividades realizadas durante el diplomado.

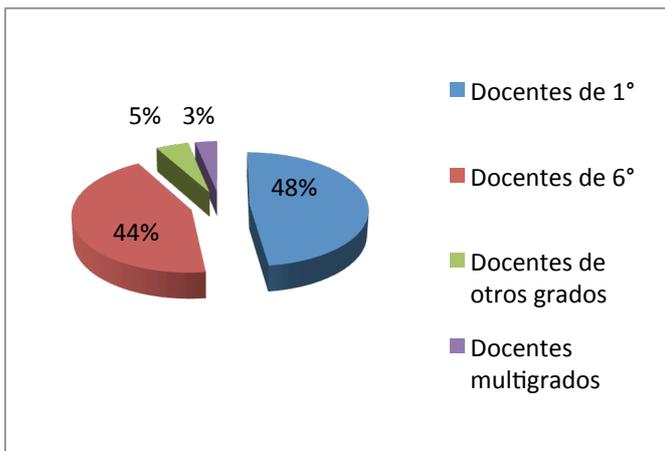
Para efectos de este trabajo se omitió el análisis de los trabajos de las figuras de gestión y los trabajos finales de USAER.

Por lo tanto de los 942 trabajos revisados, se omitieron para el análisis 91 trabajos, quedando 851 trabajos finales de docentes.

Entre estos 851 trabajos finales de docentes, hay 408 docentes de primer grado lo que representa el 48%, 373 docentes de sexto grado el 44%, de otros grados hubo 42 trabajos siendo el 5% del total y multigrados son 28 trabajos lo que representa el 3%

Los trabajos de otros grados escolares se rechazaron por no cumplir con el objetivo del Diplomado que solo era para los grados de primero y sexto de educación básica.

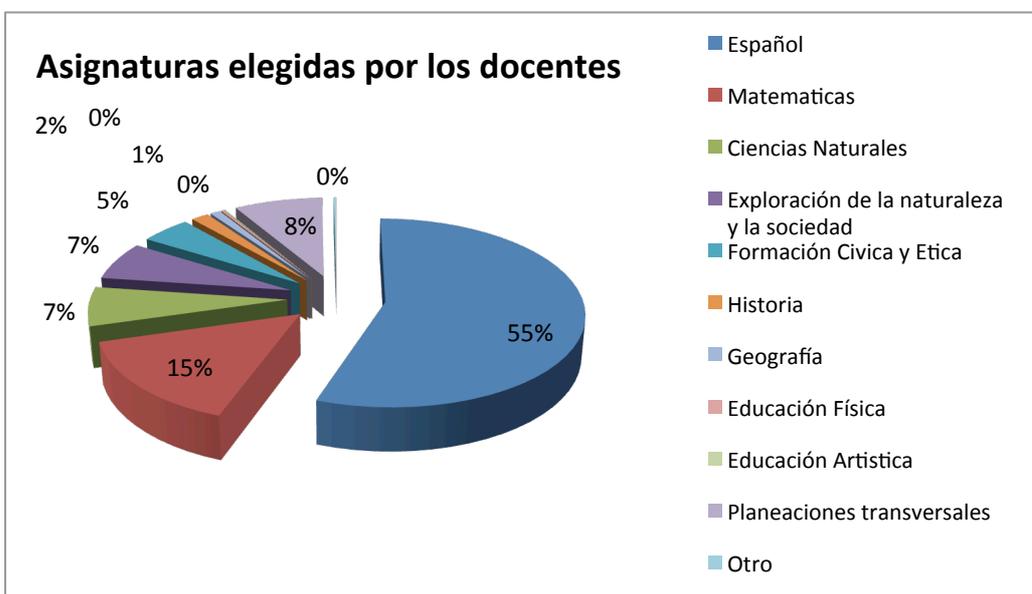
Los trabajos multigrados solo se acreditaron si estos presentaron una planeación de primero o sexto grado respectivamente.



Trabajos finales de docentes	851
Docentes de 1°	408
Docentes de 6°	373
Docentes de otros grados	42
Docentes multigrados	28

En cuanto a la asignatura elegida por los docentes para realizar su trabajo final se encontraron los siguientes resultados

Asignaturas elegidas por los docentes	
Español	470
Matemáticas	127
Ciencias Naturales	57
Exploración de la naturaleza y la sociedad	56
Formación Cívica y Ética	40
Historia	14
Geografía	8
Educación Física	2
Educación Artística	1
Planeaciones transversales	70
Otro	2



Como se reflejó, la asignatura que más prefieren los docentes es la de español, de los 942 trabajos, 470 la eligieron siendo el 50% de los trabajos finales.

Las actividades que realizaron y que más se repetían son las siguientes:

En español de 1º

- Establecer y escribir las reglas para el comportamiento escolar.
- Editar un cancionero.
- Emplear el servicio de préstamo a domicilio de materiales de la biblioteca del aula.
- Anunciar por escrito servicios o productos de la localidad.
- El zoológico
- Organizar una fiesta
- Carteles, oficios y profesiones
- Carteles para cuidar el planeta

A lo cual realizaron actividades como: organizar una fiesta, escribir los reglamentos del salón, desfiles de profesiones, recopilar las canciones preferidas para realizar un cancionero, organizar la biblioteca y trabajos con proyectos lectores.

Construyamos un zoológico y actividades como escribir carteles enfocados a la contaminación y a la alimentación, las relacionaron con la asignatura de Exploración de la naturaleza y sociedad.

En español de 6º los docentes realizaron las siguientes actividades:

- Escribir un recuento histórico.
- Escribir biografías y autobiografías.
- Escribir un reportaje sobre su localidad.
- Hacer un guión de radio.
- Escribir cuentos de misterio o terror.

Para estos temas los docentes realizaron actividades como: reportajes de su comunidad, recopilaron información personal para realizar autobiografías; se organizaron para realizar guiones de radio, desde la entrevista hasta la puesta en alguna radiodifusora de sus trabajos.

En los trabajos acreditados se reflejó la labor docente con secuencias didácticas creativas, en donde se puso interés en que los niños adquieran los aprendizajes esperados.

En la mayoría de los casos, los aprendizajes esperados fueron numerosos y no siempre tenían relación entre sí, en la planeación se enunciaban pero luego se perdían durante el desarrollo de la actividad y también en la evaluación. Las planeaciones normalmente acababan en manualidades.

En la asignatura de matemáticas la actividad que predominó fue la de

- Sentido numérico y pensamiento algebraico.

Muchas de las planeaciones fueron muy parecidas entre sí, hubo una mínima variación.

En general se encontró que en la evaluación se incluyeron criterios que no tenían que ver con los aprendizajes esperados, se evaluaron aspectos como: trabajó en equipo, trabajó con orden, siguió instrucciones, trabajó con orden y limpieza, etc.

La forma de evaluación más recurrida en los trabajos acreditados fue en base a rúbricas que ellos mismos realizaron en relación a los aprendizajes esperados.

También utilizaron la evaluación formativa y continua.

Se observó que fue muy frecuente que los docentes asesorados por un mismo GAE usaran formatos de planeación y evaluación con un formato idéntico.

Respecto a los trabajos transversales, los docentes todavía no tenían muy claro lo que es la transversalidad y solo relacionan las materias por un tema en común.

Se incluyeron fotos como evidencias que no mostraban los aprendizajes esperados, son reuniones o niños trabajando, o disfrazados, estas por sí solas no representaron evidencia.

En los trabajos de la asignatura de geografía se fue perdiendo de vista el aprendizaje esperado. Faltó claridad en algunas planeaciones, sin embargo si tuvieron relación con la RIEB 2009 para 1° o 6°.

De los 457 trabajos acreditados solo hubo 2 trabajos que cumplieron con los tres criterios de muy buenos, esto es que la secuencia didáctica, la evaluación y las evidencias cumplieron con todo lo pedido por el IISUE.

Trabajos acreditados	457
Trabajos con tres criterios muy buenos	2
trabajos con dos criterios muy buenos	6
Trabajos con tres criterios buenos	58
Trabajos con dos criterios buenos	391



La mayoría de los trabajos, esto es, el 86% cumplieron con dos de los tres criterios, esto era ya suficiente para acreditar el Diplomado.

Como se aprecia en las tablas el porcentaje de trabajos óptimos y con tres criterios como buenos son mínimos, el porcentaje de no acreditados representó más del 50%.

Lo que nos lleva a concluir, que la muestra de los docentes del estado de Puebla, no cumplieron con los requerimientos del Diplomado, reflejando en las evidencias un desarrollo insuficiente del enfoque de competencias en el aula.

Para poder hacer un análisis cualitativo, lo que da pie a nuestro siguiente apartado, tomaremos una muestra de los trabajos que cumplieron con los criterios de muy buenos y buenos en lo que respecta a la secuencia didáctica.

4.3 Análisis cualitativo de las secuencias didácticas

En este análisis cualitativo de los trabajos de los docentes del estado de Puebla se retomaron varios de los aspectos de los capítulos anteriores. Entre los puntos a considerar para el análisis cualitativo, esta la forma en cómo el docente tiene una gran responsabilidad de implementar la reforma al salón de clases.

Así mismo es importante destacar de acuerdo al perfil de egreso del Diplomado planteado con anterioridad, que el docente sería capaz de realizar una secuencia didáctica basada en el enfoque de competencias.

Como se ha venido analizando, esto implicaba un gran reto, un cambio sistemático y estructural de su planeación para lo cual se requiere un proceso de profesionalización permanente, y un trabajo de experimentación- acción-fundado.

Para realizar este estudio cualitativo de las secuencias didácticas tomamos los trabajos que cumplieron con los criterios de muy buenos y buenos.

De estos trabajos tomamos una muestra de 35 trabajos que cumplían con la característica de bueno en la secuencia didáctica, más los 8 trabajos que cumplieron con la característica de muy buenos.

Recordando en la matriz de valoración diseñada por el IISUE los criterios de muy bueno y bueno.

Matriz de valoración para la evaluación de trabajos finales

Criterio	Muy Bueno	Bueno	No suficiente
Secuencia didáctica	La secuencia didáctica es pertinente con el aprendizaje esperado enunciado. Y las acciones a realizar demuestran un sentido didáctico	La secuencia didáctica no establece una relación congruente con el aprendizaje esperado que se enuncia, pero las acciones a realizar sí presentan cierto sentido didáctico	No presenta secuencia didáctica. Sólo presenta una lista de las acciones a realizar en el aula que no tienen relación con el aprendizaje esperado que se enuncia, ni demuestran un sentido didáctico

Desde la perspectiva del Plan de Estudios 2009, diseñar actividades de aprendizaje implicaba responder a lo siguiente:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedaran a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes esperados y que desempeños los harán evidentes?

Para diseñar su planeación los docentes tenían que elaborar un documento en donde se reflejara los aprendizajes esperados y la secuencia didáctica que llevaron a cabo para cumplirlos.

Las planeaciones incluían la siguiente información: datos generales de la institución, datos del grado y asignatura, datos del proyecto a realizar.

Para esto los docentes en su mayoría presentaron un formato con las siguientes características:

Nombre de la escuela	Clave del centro de trabajo	Ciclo
GRADO:	GRUPO:	FECHA
ASIGNATURA:	AMBITO: TEMA:	BLOQUE:
PROYECTO:		
PROPÓSITO:		
COMPETENCIA:		
APRENDIZAJES ESPERADOS:		
SECUENCIA DIDÁCTICA	ASIGNATURAS TRANSVERSALES:	
ACTIVIDAD DE INICIO: ACTIVIDAD DESARROLLO: ACTIVIDAD FINAL:	RECURSOS DIDÁCTICOS:	
	OBSERVACIONES:	
EVALUACIÓN:		

En este formato vaciaron la información y desarrollaron las secuencias didácticas, la mayoría de los trabajos que fueron acreditados, muestran una secuencia desarrollada, en el formato explican lo que van a hacer en concordancia con los aprendizajes esperados y posteriormente desarrollan la actividad y la enuncian.

De los 43 trabajos analizados, 29 fueron de la asignatura de español. De estos trabajos de español fueron 11 trabajos de primer grado y 18 de sexto grado.

Se revisaron 2 trabajos de formación cívica y ética de sexto grado; 3 trabajos de geografía de sexto grado. Un trabajo óptimo de historia de primer grado y un trabajo óptimo de matemáticas de sexto grado.

Se analizaron 3 trabajos transversales 1 de primer grado y 2 de sexto grado. se revisaron 3 trabajos de ciencias naturales de sexto grado. Y por ultimo un trabajo de educación física de primer grado.

En total de los 43 trabajos revisados 14 trabajos fueron de primer grado y 29 trabajos de sexto grado.

En estos trabajos analizados hay una tendencia general de elegir la materia de español, al revisar los trabajos de esta materia encontramos que las actividades que se eligieron fueron las siguientes:

- Seguir instructivos simples
- Editar un cancionero
- Lenguaje y medios de comunicación
- Antologías de remedios caseros, “Entre ciencia y creencia”
- Escribir recuentos históricos y reportajes
- Organizar la biblioteca

Los 2 trabajos de formación cívica y ética se relacionaron en competencias para la vida en sociedad y solución de conflictos.

Los 3 trabajos de geografía se enfocaron a economía mundial, el estudio de la tierra y la naturaleza y el desarrollo sustentable

El trabajo óptimo de historia de primer grado realizó manejo de la información histórica, en el relato de la Batalla del 5 de mayo.

El trabajo óptimo de matemáticas de sexto grado realizó una actividad referente a la forma, espacio y medida.

De los trabajos transversales se observó que se enfocaron a la materia de español pero la fueron relacionando con otras asignaturas.

El proyecto transversal de “Construyamos un zoológico” lo relacionaron con ciencias naturales, con matemáticas, con educación física realizando trabajos en Náhuatl.

El proyecto de “Antología de remedios caseros” lo enfocaron a español, matemáticas, ciencias naturales e historia.

El proyecto transversal de “El ambiente y la salud” lo relacionaron con español, matemáticas, ciencias naturales, educación física y formación cívica y ética.

Los 3 trabajos de ciencias naturales de sexto grado realizaron actividades acerca del calentamiento global y cambio climático; y el ambiente y la sociedad.

El trabajo de educación física de primer grado realizó una actividad de reconocimiento del cuerpo, “Me oriento y aprendo”

De todos estos trabajos revisados los recursos técnicos que más utilizaron en sus secuencias didácticas fueron:

- Lluvias de ideas
- Juegos dirigidos y dinámicas grupales
- Cantos relacionados con el proyecto
- Problematización de ideas
- Debates
- Paseos programados
- Lecturas dirigidas
- Encuestas y entrevistas
- Concursos y formaciones grupales que entraban en competencia
- Preparación de alimentos
- Actividades manuales dirigidas al proyecto

De los trabajos acreditados como muy buenos presentaron recursos técnicos acordes con una secuencia didáctica pertinente con el aprendizaje esperado enunciado. Las actividades que realizaron demostraron un gran sentido didáctico.

Entre estos trabajos esta el proyecto de historia de primer grado. El docente que presentó este trabajo realizó ejercicios de simulación e imaginación histórica, creó empatía entre la época histórica estudiada y los alumnos: Para esto presentó una dramatización de la época y del hecho histórico, empapó a los alumnos de sus personajes con relatos de la historia y de los acontecimientos que se originaron. Problematizó la situación y formo equipos de debate. En las evidencias de los estudiantes se observa que si hubo asimilación de los aprendizajes esperados.

En cuanto al trabajo óptimo de matemáticas, el docente realizó una secuencia didáctica de forma, espacio y medida. Para esto les pidió a sus alumnos que identificaran las figuras geométricas básicas, posteriormente las realizaron en maquetas tomando medidas. Después realizó un debate acerca de cómo integrar estas figuras en espacios conocidos y les pidió a sus alumnos que calcularan cuantas piezas cabrían en determinados espacios. Realizaron trabajos de papiroflexia que posteriormente relacionaron en forma espacio y medida. Las evidencias de los trabajos reflejan que la secuencia fue pertinente con los aprendizajes esperados.

En cuanto a la tendencia de elegir la asignatura de español, se consideró que ocurrió porque los proyectos elegidos son más fáciles de llevar a cabo y los aprendizajes se reflejaban de mejor manera.

Sin embargo aunque las estrategias fueron pertinentes con el aprendizaje esperado, estas no mostraron mayor creatividad. No encontramos algo único y original; los docentes recurrieron a las mismas prácticas conocidas como estrategias de trabajo.

Un ejemplo de esto es la siguiente secuencia didáctica:

El docente les pidió a los niños que eligieran una canción de su preferencia y la escribieran.

Posteriormente la escribieron en el pizarrón y el docente revisó la gramática y la ortografía. Ya revisada la canción la transcribieron y realizaron una muestra que presentaron a los papás.



Ilustración de una secuencia didáctica de español, respecto a escribir un cancionero

Aunque esta actividad cumplió con el aprendizaje esperado dentro del programa, no refleja una secuencia original.

Las actividades que reflejaron mayor aprendizaje fueron aquellas en donde los niños se entusiasmaron, como las actividades de paseos, elaboración de materiales, preparación de comida, concursos, etc. No queremos decir con esto que las estrategias se reduzcan a que el salón de clases sea una fiesta constante. Más bien estas actividades deben estar fundamentadas en un marco conceptual que permita la asimilación de un aprendizaje significativo.

Es un hecho que utilizar un método va a permitir al docente una mejor realización de su saber. La idea es hacer llegar ese saber a sus alumnos.

En cuanto al desarrollo de competencias solo se puede observar que los alumnos cumplen con lo que se les solicita como forma de acreditar la materia. Como lo relacionan con la vida es precisamente lo complejo de formar en competencias.

El docente no podría evaluar este proceso porque la idea es que sea fuera de la escuela y en una circunstancia inédita.

De los trabajos que fueron muy buenos, las secuencias didácticas muestran que el docente tenía interés porque el alumno aprendiera. Estas planeaciones dejaron ver una construcción didáctica encaminada al desarrollo de competencias.

Desafortunadamente como analizamos anteriormente el porcentaje de estos trabajos es mínimo. Solo 2 trabajos de 942

Se considera importante destacar las condiciones de los docentes en el estado de Puebla, estas son de grandes carencias; esto se refleja en las fotografías que muestran como evidencias, en donde los salones son de piso de tierra y no cuentan con toda la infraestructura requerida para impartir las clases.

Los docentes y directivos expresan en sus testimonios escritos, la gran necesidad de una preparación continua y la necesidad de apoyo de las autoridades educativas.

Comentaron que el trabajar por proyectos es una experiencia que a los niños les entusiasma. Y en donde hay una mayor asimilación del aprendizaje.

Con el total de los trabajos revisados podemos concluir que los docentes del estado de Puebla, no han logrado aún una construcción didáctica para el enfoque por competencias, y que aquellos trabajos acreditados como buenos se observó que cumplieron con el mínimo requerido. Pues se observa que la secuencia no establece una relación congruente con el aprendizaje esperado, pero las acciones a realizar si presentan cierto sentido didáctico.

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo representó a nivel personal una movilización de saberes, fue un trabajo que implicó poner en marcha las competencias adquiridas durante la formación profesional. El poder relacionar lo aprendido en la carrera de pedagogía con el análisis de los trabajos de los docentes del estado de Puebla fue un reto personal y una gran experiencia

Respecto a la importante interrogante ¿cómo se enseña y como se aprende en el salón de clases? el haber participado en el “Diplomado para maestros de primaria” RIEB 2009 representó una oportunidad personal de acercamiento a la realidad de los planes de clase de los docentes del estado de Puebla.

Así tuve la oportunidad de participar en las planeaciones, secuencias didácticas y evidencias de 942 docentes de diferentes municipios del estado de Puebla.

De esto se deriva una mayor necesidad de preparación personal y una necesidad de entender y reflexionar sobre las políticas educativas actuales y sus tendencias.

La Reforma Integral de la Educación Básica RIEB 2009, implicó todo un cambio como hemos venido analizando. Estos cambios no se van a realizar si los actores implicados en este proceso no hacen suya la reforma. Estos actores son las autoridades educativas, las figuras de gestión, los docentes, los alumnos y los padres de familia. Aún así, toda reforma debe de estar siempre en una constante revisión y evaluación, que permita hacer los cambios estructurales necesarios para mejorar los procesos educativos, en este caso los de la educación básica.

De este modo se requiere una mayor comprensión y asimilación por parte de todas las figuras mencionadas, ya que no se puede criticar lo que no se conoce.

Así también es un hecho que la educación no se puede cargar solo al docente. La educación es un proceso en donde el docente es una figura activa

y determinante, sin embargo es el alumno el que con su compromiso, va a desarrollar su capacidad de saber hacer, saber decidir, saber comunicar; desarrollando habilidades futuras que le permitirán la inserción en un mundo cada vez más demandante. A fin de cuentas se trata de hacer vida lo que se enseña y aprende en la escuela.

Las autoridades educativas, figuras de gestión y padres de familia, cumplen con una importante labor, asumiendo su responsabilidad y haciendo lo que cada quien tiene que hacer, se lograrían grandes avances.

Solo así se lograra una reforma que es el proyecto de mejora de los sistemas escolares cumpliendo los fines de acceso, equidad, calidad, de gestión efectiva, de financiamiento y autonomía.

En el caso de las planeaciones entregadas por los docentes del edo de Puebla, se refleja que hay una baja comprensión del enfoque por competencias.

Y esto es muy comprensible desde el momento que al docente no se le dan todas las herramientas necesarias. Aunque el “Diplomado para maestros de primaria” fue un gran logro académico y un acercamiento a este enfoque, es un hecho que se requiere una formación permanente, una reflexión profunda del contexto y el bagaje cultural de cada alumno.

Un análisis de cada tiempo y situación, que permitan al docente construir una didáctica adecuada a los alumnos que se le asignan en un determinado tiempo y espacio.

La construcción didáctica empleada por el docente en su salón de clases, se presenta como un reto constante.

Los planes y programas de estudio le sirven al docente como una guía de mínimos que debe cumplir para conseguir un perfil de egreso. Sin embargo es importante recalcar que un docente preparado puede y debe ir más allá de este perfil, realizando una planeación flexible a las circunstancias. Un enfoque por competencias le permite al docente desarrollar habilidades que al alumno le servirán a lo largo de su vida.

Del trabajo realizado y los resultados obtenidos surgen algunas consideraciones finales.

Considero que lo que faltaría sería un acompañamiento a los docentes de educación primaria, en la ejecución de los planes de clase. Este acompañamiento se podría dar entre mismos colegas. Hace falta una visión grupal. El docente no es un ser aislado en su salón de clases. Necesita la experimentación fundamentada y la comunicación, hacer extensiva su labor. Lo que le funciona y lo que no; sus aciertos y errores deben estar siempre en la lupa de su juicio.

Los docentes necesitan más herramientas didácticas, necesitan una formación enfocada a la experimentación en el salón.

Creo que las consideraciones acordes al enfoque de competencias que yo incluiría en cuanto a la construcción didáctica serían:

- Que no sea una planeación rígida, que sea flexible de acuerdo a las necesidades de cada comunidad. Tomando en cuenta los planes de clase, experiencias y condiciones de cada docente, grupo y escuela.
- Proporcionar información adecuada, oportuna y eficaz de la planeación.
- Acompañamiento grupal docente en la planeación, ejecución y evaluación
- Evaluación y autoevaluación del quehacer docente permanente que permita hacer las modificaciones necesarias
- Una visión educativa integral y no solo pragmática
- Considerar la aportación directa de múltiples sectores involucrados en la educación: Investigadores, docentes, padres de familia, alumnos.

En cuanto al enfoque por competencias, considero que es eso, un enfoque y no la panacea a los grandes problemas educativos. Se requiere que cada quien asuma su responsabilidad en la tarea que le toca.

Es muy cierto la educación del siglo XXI se enfrenta a grandes retos, los avances son tan rápidos que no hay tiempo de reflexión; aunado a los cambios sociales que reflejan una humanidad consumista.

Los caminos son largos, pero precisamente es la educación un bastón que nos permite recorrerlos.

BIBLIOGRAFÍA:

Arnaut, A. (1998). Los maestros de educación primaria en el siglo xx, en P. Latapí Sarre (coord.), Un siglo de educación en México, t. II. México, Fondo de Cultura Económica-Conaculta, pp. 195-229.

Barrón, C; Rojas, I; Sandoval, R. (1996) "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización" en Perfiles educativos, No 71 pp. 65-74

Braslavsky, C; Cosse, G. (2006) Las actuales reformas educativas en América latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 2e1999. Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires, Convenio Andrés Bello-Santillana.

Braslavsky, C. (2004) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI, Madrid, Fundación Santillana.

Brunner, J. (1992). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

Brunner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

COMUNICADO 163.

En:<http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol1630709#.UJ3nnOS892E>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 Texto Vigente, Última reforma publicada DOF 24-08-2009

Chomsky, N; Dieterich, H. La sociedad global. (Globalización ideología), México, Siglo XXI, 1999)

De Lella, C. (1999) Modelos y tendencias de la formación docente; I Seminario-taller sobre Perfil del Docente y estrategias de Formación; Perú, CEI

Delors, J. (1994) La Educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones UNESCO. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Denyer, M; Furnémont, J; Poulain, R; Vanloubbeeck, G (2007) Las competencias en la educación: un balance; México, Fondo de Cultura Económica.

Díaz-Barriga, A. (1995) Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. México, Nueva Imagen.

Díaz-Barriga, A. (2006) Didáctica y currículum, México, Paidós

Díaz-Barriga, A. (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico; México, Ediciones Pomares.

Díaz-Barriga, A. (2006), "El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", México, Perfiles Educativos, vol. XVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Revista Iberoamericana De Educación Superior, 2(5). Consultado el enero 10, 2012, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>

Díaz- Barriga, A. (2006), vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36
Rodríguez Cortés, K., & Salgado Fernández, L. (2009). Puntos críticos sobre la reforma en Educación básica y media superior en México. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 121-134.

Díaz-Barriga, A; Inclán, C. (2001) El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, en; Rodríguez, E (coord.) (2001) La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. Cuadernos de educación comparada no 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

Díaz-Barriga Arceo, F. (c2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista; México, McGraw-Hill Interamericana

Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(7). Consultado el agosto 28, 2012, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229>

Díaz-Barriga Arceo, F. (2006) Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida; México, Mc Graw Hill

Freire, P (2007). La educación como práctica de la libertad (53ª edición ed.). México: Siglo XXI.

Frigerio, G. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000.)

Fuentes, O. (1992) "El estado y la educación pública en los años ochenta" en: Alonso Jorge; Alberto Aziz; Jaime Tamay (coords); El nuevo estado mexicano, IV. Estado y sociedad , México, Nueva imagen

Fullan, M; Hargreaves, A. (2006) La escuela que todos queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar; Buenos Aires, Amorrortu editores.

García-Cabrero, B; Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 13 de agosto 2012 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

García, R. Parra, J. (2010) *Didáctica e innovación curricular*, Madrid: Los libros de la catarata.

Gimeno, S. (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Morata, Madrid

Hernández, C.A., Rocha, A., y Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado. Una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.

INEGI:

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/pue/poblacion/default.aspx?tema=me&e=21>

Informe "Mexicanos primero"

http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_recursos/mp_publicaciones_recomendadas/Resultados%20PISA%20Mexico%202009.pdf

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 texto vigente Última reforma publicada DOF 22-06-2009

López-Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día 24 de octubre de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>

Loyo, A., 1997. Las ironías de la modernización: el caso del SNTE, en A. Loyo (coord.), *Los actores sociales de la educación*. México, Plaza y Valdez-unam, pp. 23-62.

Loyo, A. (2002) *La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio*. *Revista mexicana de Sociología*. Instituto de investigaciones Sociales, 64 num 3, julio-septiembre. México

Martínez, A., 2000. Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio 1995-2000, en *Memoria del Quehacer Educativo, 1995-2000*, t. I. México, sep.

Marrero, J. (2010) *El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?* En Gimeno S. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Morata, Madrid

Meirieu, P. (2002), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.

Meirieu, P. (2002b), *La escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.

Miranda López, F. 2010, La reforma curricular de la educación básica, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, coordinadores, Los grandes problemas de México ; v. 7. México, D.F.: El Colegio de México, 684 p

Miranda, López F., 1992. Descentralización educativa y modernización del Estado, Revista Mexicana de Sociología (2/92): 19-44.

Morin, E. Educar en la era planetaria, México, Gedisa, 2000

OECD-CERI Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los Investigadores sobre México. México, 2003.

Ornelas, C., 1996. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México, Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2002) Construir competencias desde la escuela, Editorial Océano, Santiago de Chile

Posner, G. (c2005) Análisis del currículum; México, Mc Graw Hill 3ª edición

Schmelkes, S., Martínez, F. y Noriega, M. C. (1997). La calidad de la educación Primaria: Un estudio de caso. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.

Schmelkes, S., 1998. "La educación básica", en P. Latapí Sarre (coord.), Un siglo de educación en México, t. II. México, Fondo de Cultura Económica-Conaculta, pp. 173-194.

Secretaría de Educación Pública, Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la educación básica (2011)

Secretaría de Educación Pública. (2009a). Obtenido el 21 de febrero de 2012 de: basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/bases/PRIMARIA_2009.pdf

Secretaria de Educación Publica (2011). PLAN DE ESTUDIOS 2009. México: S

Secretaría de Educación Pública, IISUE, UNAM. (2009a). Reforma Integral de Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Módulo 2: Desarrollo de competencias en el aula. México.

Secretaría de Educación Pública, IISUE, UNAM. (2009b). Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Modulo 3: Evaluación y estrategias didácticas. México.

Secretaría de Educación Pública, IISUE, UNAM. (2009c). Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria, Módulo 1: Elementos Básicos. México.

Sitio de la Reforma Integral de la Educación Primaria:
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio>

Sitio de Enlace: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

Tenti Fanfani, E. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar seminario internacional: 2-6 de junio de 2008 Sociología de la profesionalización docente

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2008), Formación basada en competencias, Bogotá, ESCOE ediciones.

Torres, R. (2000) de agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América latina. Revista Perspectivas, vol XXX, Núm. 2

Valladares, L. (2011). Las competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. Perfiles educativos, 33(132), 156-179. Recuperado en 14 de enero de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200010&lng=es&tlng=es

Vázquez, R., 2005. La escuela a examen. Las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos, Observatorio Ciudadano de la Educación **V** (1), en <[http:// www.observatorio.org/colaboraciones/vazquez.html](http://www.observatorio.org/colaboraciones/vazquez.html)>.

Vigotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade

Zabalza, M. (1987), Diseño y desarrollo curricular, Narcea, Madrid

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). Consultado el 11 de marzo 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>