

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**LA TRANSFORMACIÓN DEL MAESTRO TRADICIONAL A UN DOCENTE
COMPETENTE QUE ELEVE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN NACIONAL
EN LA ESCUELA PRIMARIA DENTRO DEL MARCO DE LA RIEB**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE: LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A N

FRANCISCO ARENAS ROMERO

EDUARDO RAMÍREZ CORTÉS

ASESOR: MTRO. MAURO PÉREZ SOZA

MÉXICO, D.F. 2014.

Índice

Introducción.....	4
Justificación.....	11

Capítulo I

Definiciones.....	14
Definición de competencia.....	14
Definición de Docente.....	19
Definición de Competencias docentes.....	20
Definición de prácticas tradicionales del maestro.....	23
Definición del nivel educativo de primaria.....	24
Definición de calidad educativa.....	25

Capítulo II

RIEB.....	27
Definición de Escuela.....	27
Reformas educativas en México.....	32
La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).....	32
La RIEB en educación primaria.....	34

Capítulo III.

Competencias de los maestros.....	42
Philippe Perrenoud Diez Nuevas competencias para enseñar.....	43
Las competencias de los maestros frente a grupo según la SEP.....	47
Las competencias docentes generales, específicas y transversales..	50

Capítulo IV

Philippe Perrenoud vs Paulo Freire.....	60
La educación problematizadora de Paulo Freire.....	60
Trabajar Regularmente por Problemas de Philippe Perrenoud.....	70
El docente como lo plantea Perrenoud.....	72
Paulo Freire la educación bancaria.....	75
El maestro como facilitador y guía en la primaria pública.....	78

Capítulo V

Metodología.....	84
Unidad de estudio.....	85
Análisis de la información.....	85
Conclusiones.....	95
Bibliografía.....	100
Anexos 1.....	104
Anexo 2.....	107
Anexo 3.....	111
Anexo 4.....	114
Anexo 5.....	129

Introducción.

Se ha olvidado que gran parte de la formación de un docente se debe gracias a que ha tenido una formación inicial con mayor o menor interés por parte de sus profesores, cada uno de ellos tiene recuerdos de sus propios profesores, que muy probablemente marcaron su vida y, sobre todo, fueron los impulsores para ser docentes.

A cada uno de los profesores que se le pregunte recordará esos momentos decisivos o cruciales para conducirse a lo que son, facilitadores del conocimiento, pues en el papel del maestro que está en los programas de estudio de 1º a 6º grado menciona que éste será, de alguna manera, la forma de trabajar con los alumnos; claro está que para ello tuvieron que pasar por varios niveles educativos, desde kínder hasta la Normal o en su caso actual la Universidad, ya que hasta hace aproximadamente 30 años no se requirió el bachiller para ingresar a la profesión o carrera de maestro.

Algunos, de los que ahora somos profesionistas de la educación, tuvimos un maestro o maestra, de aquellos entonces, que al término de la secundaria ingresaron a la Escuela Normar Superior de Maestros o la Benemérita Escuela Normal de Maestros, o algunas privadas o quienes con bachiller ingresaron a algunas de esas escuelas, podemos decir que a la fecha, maestros de esa corte, siguen impartiendo clases y formando cada día posibles docentes o profesionistas de alguna otra área

Todo docente se vio involucrado por una o más formas de actualización, ya que el conocimiento o teoría de las cosas va cambiando o se van modificando conforme pase el tiempo, basta con recordar la precisión de algunos planetas, que hasta hace poco, se hizo un ajuste a lo que en primaria se le llamaba planetario.

Este ejemplo, está en relación a los contenidos temáticos que marca el currículum, pero para el caso de los docentes, desde su egreso como estudiantes, se les ha pedido que se actualicen de cualquier manera, no pueden estar impartiendo sus clases sin llegar con una novedad o actividad que sea atractiva a sus alumnos; la

innovación tiene que ser parte de su formación pero, sobre todo, la capacidad de abstraer el tema para luego digerirlo a sus alumnos.

Con el paso del tiempo los docentes se forman en la práctica, digamos que se forjan al fulgor de la niñez en cada grupo, de cada grado, de cada año, es por eso que muchos de ellos, ven la necesidad de actualizarse en todos los sentidos, buscan cómo lograr que el conocimiento sea asequible a sus alumnos, ya sea por medio de cursos que ellos han tomado en lo referente de didácticas que fuesen aplicadas en su grupo, o en la búsqueda de libros o manuales que hacen que el docente tenga herramientas en su quehacer.

Hay algunos libros que estuvieron o que siguen presentes en cada uno de los que se dedican a la docencia, tales como *Vademécum*, que más de un maestro lo recordará como libro de cabecera o un manual del maestro de escuela primaria; en él albergaban datos básicos de didáctica, administración, organización, así como la legislatura o días feriados y por supuesto los onomásticos más representativos del ciclo escolar.

Digamos que el docente tiene que prepararse para cualquier momento que sea crucial para su desempeño frente al aula, así éste trabajo resalta la importancia que tiene que el docente en su formación continua y sobre todo en las nuevas exigencias que debe cubrir el maestro frente a grupo.

No cabe duda que el maestro frente a grupo se le ha dado poca importancia en su desarrollo profesional, no sólo se le ha tipificado de oídas como flojo, faltista, poco serio en su trabajo, entre otras muchas más, pero lo que no se le ha dicho es cuantas veces se tiene que preparar para estar a la vanguardia de la educación, ya que la Secretaría de Educación Pública, ha puesto como parte de su formación profesional, una serie de cursos que ha implantado y que deben ser llevados continuamente para garantizar su preparación frente al aula.

Ahora, el docente debe tener una buena preparación, para que el estudiante egresado no tenga carencias y al contrario logre cubrir las expectativas que los

nuevos planes y programas de estudio (2009) sean cubiertas sin ninguna limitante salvo la del propio estudiante.

Se ha planteado que el docente debe ser una persona que tenga una relación intrínseca entre su preparación profesional, personal con los planes y programas previstos en cada grado de educación primaria. En el plan de estudios 2009, Educación Básica, Primaria, dice “La transformación Educativa, planeada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), ha sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política educativa en México (SEP, Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria,, 2009)

Esto no se puede llevar a cabo sin la debida pertinencia que la Secretaria de Educación Pública llegó a considerar: un diplomado para estar al tanto de las consideraciones que debe tener un docente frente a las exigencias que se plantean en el Plan de Desarrollo Nacional así como Programa Sectorial de Educación, éste diplomado llamado Reforma Integral de la Educación Básica, que consistía en tres fases y tres módulos cada uno, la primera para maestros de primaria de 1° y 6° grado, la segunda con 2° y 5° y finalmente con 3° y 4° grado.

En cada uno de éstos, los docentes tenían que abandonar las aulas para presentarse al diplomado; al término de éste un docente, principalmente un maestro de supervisión conocido como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) impartía y evaluaba a sus compañeros maestros. Era necesario acudir a dichos diplomados, ya que al no presentarse, no se cubría la meta de actualización ni mucho menos acreditar el diplomado o ser considerado con “desempeño insuficiente (DI), desempeño elemental (DE), desempeño satisfactorio (DS) o [en el mejor de los casos] desempeño óptimo (DO) (SEP, Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria,, 2009)”.

Entonces, ¿qué pasó con la profesión del docente? En dónde se quedaron esos cursos, por los que se retiraron los docentes a tomarlos en forma obligada y presencialmente; si la idea era que desde hace décadas se ha estado modificando

e impulsando las transformaciones educativas nacionales e internacionales, con el propósito de generar reformas que mejoren la calidad y equidad de los educandos.

El docente ahora, cubriendo esos aspectos que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) fundamenta, debe de saber cómo ayudar a sus alumnos a aprender, pensar, actuar y sentir para colaborar con otros compañeros, y que al mismo tiempo utilicen e incorporen nuevas tecnologías que impulsen a lo largo de su vida, tanto en lo personal como en su vida productiva.

Así, el desarrollo integral de los niños (as) basado en el informe llamado Dellors “Los cuatro pilares de la educación (SEP, Reforma Integral de Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria 3º y 4º grados, módulo 2, Fundamentos de la Articulación básica, 2011)”: Aprender a conocer, Aprender a vivir, Aprender a ser y aprender a hacer; todos enfocados a no limitarse sino en adquirir una competencia que le permita hacer frente a diversas situaciones que pueden ser imprevisibles o que en su caso le faciliten su vida diaria.

Es entonces, el momento de hacer hincapié de lo que se ha manifestado desde hace tiempo, las competencias; es por ello que hablar de éstas, nos conduce a decir que se manifiestan en la acción de una manera integral; no se trata de sólo poseer conocimientos o habilidades, ser competente es la movilización de los saberes “saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer” así las competencias deben desarrollarse en cinco niveles: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

Todas están enfocadas al alumno, entonces todos tienen competencias, la pregunta es si en realidad, todas las competencias que se exigen dentro de ésta Reforma Integral de la Educación Básica la contienen los docentes en servicio, creemos que es ahí donde debemos de detenernos e inclusive hacer las consideraciones pertinentes.

Si todo alumno debe ser competente, luego entonces, los docentes deben ser competentes. Esto se refleja en el siguiente párrafo: hay un consenso cada vez mayor en el reconocimiento de que un factor clave en la calidad de los sistemas nacionales de educación, son los maestros y maestras. Contar con profesores bien formados, valorados por sus comunidades, adecuadamente remunerados y con un alto conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar... [por lo que] ...en el diplomado se propone que los participantes sean capaces de desarrollar competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos, vinculados a problemas reales, con la finalidad de que viviendo el sentido de la Reforma sean capaces de idear estrategias didácticas que permitan un cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas; esto posibilitará formar a los alumnos en concordancia con las exigencias de un mundo complejo, dinámico, y que reclama promover la formación de ciudadanos en múltiples esferas de competencia en su vida personal, social y, posteriormente profesional (SEP, 2010).

En cada uno de los capítulos siguientes, observaremos cómo a partir de una serie de datos que la misma Secretaría de Educación Pública, SEP, pone en evidencia para conceptualizar a un profesor con las competencias pertinentes y que al mismo tiempo dota de herramientas para consolidar una Reforma Integral de Educación Básica y con esto lograr un maestro competente, que a través de ciertos diplomados se consolida un docente con vocación, aptitud y compromiso.

En el primer capítulo observaremos diversas definiciones tales como docente, competencias docentes, así como las prácticas educativas que se han consolidado a través de las estrategias de capacitación que generó la SEP, así también observamos cómo, por un lado, cada definición pretende enfocarse en el docente con una meta clara, ser docente con competencia del cual está inmerso la calidad educativa; sin embargo, en cada definición, observamos que cada concepto responde a una tiempo o enfoque, que al parecer que dan aislados de su contexto principal, docentes con competencias.

En el segundo capítulo, avistamos cómo la SEP ha construido diversas maneras de consolidar las reformas educativas, cada una en su tiempo, el cual siempre resalta la definición de escuela, pues al parecer es compleja desde el tiempo que se vea pues las reformas educativas en México, responden a diversas circunstancias sociales, políticas y culturales; así pues observaremos cómo fue consolidándose la Reforma Integral de la Educación Básica.

En el tercer capítulo, daremos toda la atención a lo que la misma RIEB consolida como competencias de los docentes, del cual revisaremos cómo se entiende las competencias docentes, desde diversos ángulos, pero principalmente cómo las concibe la SEP y cómo estratifica por medio de las competencias docentes que muy marcadamente enfatizó Phillipe Perrenoud para la Secretaría de Educación Pública; así daremos un vistazo de lo que se ha escrito, así como lo que se ha puntualizado en la RIEB.

En el cuarto capítulo, haremos un acercamiento de cómo dos posturas que al parecer están lejos de sus conceptos principales, logran tocarse o inclusive complementarse en lo que se ha planteado la RIEB, pues si bien el concepto de Paulo Freire de una educación problematizadora, en donde se entiende que logra liberar al alumno de ciertas prácticas tradicionales del docente; el trabajar regularmente con problemas según Phillipe Perrenoud, hacen posible avistar que la RIEB motiva a que el docente deje atrás prácticas que solo deterioran las metas de esta reforma ha contemplado.

En el quinto capítulo, daremos cuenta que es necesario ir acampo, para detectar si en una población de profesores de una zona escolar ha conseguido las metas que la propia RIEB ha contemplado, formar profesores con competencias, el cual en esta tesis ha procurado enfatizar que por sí sola la RIEB no hace un maestro competente.

Finalmente en las conclusiones, dejamos claro que no podemos pasar por alto que cada uno de los maestros tradicionales, en su momento, fueron pioneros de su trabajo, conocedores e innovadores, que a los ojos de las exigencias nacionales e internacionales, son o parecieran ser irrisorias a diferencia de los que ahora se dicen tener las competencias. Las encuestas que realizamos, reflejan gran parte del desarrollo docente, pocos son los que han participado en las capacitaciones, algunos docentes son nuevos, otros con poca experiencias, pero en su gran mayoría responde, de alguna manera a un maestro competente. No podemos decir que la Secretaría de Educación Pública ha abandonado su trabajo de capacitar, lo que si podemos decir es que en realidad capacitar exitosamente a cada uno de los docentes frente a grupo, le faltaría tiempo y multiplicadores de cursos para tan sólo reflejar una parte de esta Reforma Educativa.

Son demasiados años que no se ha implementado una capacitación exitosa, pareciera que sólo con leer y re-fritar los contenidos de los libros se logrará una Reforma Integral. Basta y sobra con recordar que lejos de capacitar, nos acercamos a una desmotivación que se refleja en las estadísticas nacionales sobre los resultados de los maestros evaluados, habrá maneras distintas a las que los docentes puedan acercarse a su capacitación pero eso será trabajo de la SEP, mientras trataremos de hacer un buen papel como futuros docentes con competencias para la vida.

Justificación

Como parte de la profesionalización del maestro de primaria. Se le pide que a éste abandone sus prácticas pasadas. La calidad educativa que abanderó el sexenio de Lic. Felipe Calderón en su proyecto educativo habla de una RIEB. Lo que no se ve en el piloteo de la reforma es que los maestros de primaria cambien su forma de trabajar dentro del aula. Por que la estrategia de capacitación de la reforma (DIPLOMADOS) se impartió a unos cuantos docentes de lo que se esperaba

Después se rectificó dando temas de la RIEB en los cursos básicos. Que éstos se impartían antes del inicio del ciclo escolar; por lo que a mediados del sexenio se cambió el Plan de Estudios pero no así la estrategia de seguimiento que fuese puntual dentro de las aulas de primaria. Los maestros siguen utilizando sus estrategias tradicionales de enseñanza, una característica que refuerza la Educación Bancaria (Freire) en las aulas de educación primaria, aunado en obtener buenos resultados, promedios altos y sobre todo un buen desempeño en la prueba Enlace.

Este trabajo se interesa por investigar, si el maestro tradicional de educación primaria adscrita a la Secretaria de Educación Pública (SEP), logró la transformación a un maestro competente, de acuerdo a los estándares que la misma secretaria implementó en sus cursos de capacitación. Ya que gran medida de estos cursos fueron de una manera obligada y conforme al grado que en su momento impartieron, así que consideramos que gran parte de este trabajo de capacitación no fue el más adecuado o por lo menos no fue el más exitosos, ya que existen maestros que sólo tomaron un curso de los tres o que simplemente no atendieron completamente este llamado de capacitación.

A pesar de no lograr capacitar exitosamente a los maestros en su totalidad, por diversas causas, tales como nuevo ingreso, ausencias por licencia médica, o reingreso de un permiso, entre otros más; el maestro ha consolidado una manera asertiva su quehacer pedagógico, desde la manera de impartir sus clases o en la forma de acercar el conocimiento que se encuentran en los libros de texto.

Ésta investigación considera importante rescatar que el proceso de capacitación no fue lo más adecuado para las demandas que la misma RIEB considera en su plataforma; de ésta manera también considera que es necesario hacer un acercamiento a las distintas formas en que se han generado las capacitaciones, que por supuesto, han sido una de las más complejas de llevar a cabo.

Al tocar el tema de la transformación del maestro tradicionalista hacia uno que es competente, contempla qué es ser un maestro tradicional que ha funcionado desde varias décadas y que ahora se tiene que capacitar en lo que ha hecho desde hace tiempo: formar alumnos con capacidades para afrontar la vida social, cultural y sobre todo laboral; Sin embargo, la Reforma contempla que el maestro tiene que ser competente en su haber para formar alumnos con competencias, de las cuales son parte de una transformación que va más allá de una reforma educativa.

Es por eso que en esta tesis se observa cómo este proceso de capacitar al docente ha quedado atrás debido a que no se ha llegado a sus objetivos, pero lo que sí se ha conseguido es que los docentes han logrado llevar las competencias con o sin capacitación pertinente por parte de las autoridades.

Es por eso que los docentes han consolidado una estrategia por medio de las corrientes pedagógicas como es el estructuralismo, por mencionar algunas, como herramientas para lograr consolidar en sus alumnos las competencias que en el plan de estudios hace saber por medio del perfil de egreso.

El maestro tradicional, que en su formación y experiencia, ha logrado innovar a través de sus métodos didácticos, todo el contenido de sus planes de estudio, siendo éste publicado en el año 2009 y que a la fecha no se ha cambiado; logra desentrañar algunos de los objetivos de la RIEB, en el mejor de los casos, para cumplir con las competencias que le han solicitado y que en su momento posean o no las herramientas de un docente con competencias.

Es así, por lo que al observar éstos fenómenos el maestro tradicional se enfrenta a la necesidad de capacitarse no necesariamente en los cursos de la propia RIEB,

sino más bien en relación a la forma de aunar posturas distintas; si nosotros entendemos que debemos conocer los planes y programas así como su metodología que debe de ser las más adecuada para estos fines, entonces los docentes se enfrentan a un problema ¿cómo conciliar posturas distintas? Consideramos que si bien el docente hace el esfuerzo por dejar un trabajo como parte de un ejercicio en clase, o deja una tarea de investigación, es para retomar gran parte de lo que no se dice en el plan curricular, el docente se ve a la necesidad de tomar en cuenta el proceso y contexto social.

Es por ello, que al percatarnos de éstos fenómenos que circundan al docente, se funda una tesis que resalta las innovaciones que él mismo docente logra en su quehacer diario: didácticas, estrategias, tareas, todo un sinfín de actividades que, al igual que nosotros, permiten acercarnos al quehacer pedagógico. No obstante a que si observamos con detenimiento, lo que deja de lado a un docente tradicionalista es o será seguir las estrategias metodológicas-didácticas que ha propuesto Philippe Perrenoud y por supuesto lo que nos ha legado Paulo Freire; Sin embargo, si seguimos estos pasos, estaríamos en contra de lo que se ha trabajado en los planes y programas de estudio que la misma autoridad ha planteado al sistema educativo nacional y lo que se espera, por competencias, en el plan y programa 2011, el cual busca que el maestro conciba y controle las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.

Capítulo I

Definiciones

1. Definición de competencia.

En este capítulo abordaremos lo concerniente a las diversas posturas sobre lo que se considera competencia, es necesario ubicar entre tantas características que tiene, o en su caso, de las múltiples maneras de concebirlo, pues en cada uno de las siguientes consideraciones están basadas en sus experiencias o en su concepción del mundo.

No podemos compilar todas las posibles definiciones sobre lo que es competencia, ni mucho menos reunir todas las ramas en donde la palabra por si misma tenga lugar, ya sea en el deporte, en la empresa, en la oficina, el taller mecánico o el mercado de productos primarios. Lo que si es que podemos hacer una selección de datos que nos puedan proporcionar más elementos que se apeguen a nuestro trabajo, por ejemplo a la definición que proporciona la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), o bien autores como McClelland, Lloyd McLeary o la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

La competencia es como una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, o que en su caso propicia a que sea más productiva su capacidad establecida, entre otras cosas lo aclara McClelland, pues al parecer la competencia está vinculada en el quehacer productivo.

Por otro lado Lloyd McLeary define la competencia como la presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido, sin embargo, se puede generar un rol el cual consista en la misma competencia para la elaboración de dichas características como un solo elemento de la producción (Zabala Vidiella, 2010).

La Organización Internacional del Trabajo o de los Trabajadores, en su recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos, propone la siguiente definición de competencia: Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. En tanto que el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1995) genera en el Real Decreto 797/1995 el cual define como competencia a la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.

Por otro lado, el Diccionario Enciclopédico Larousse, define competencia del siguiente modo: En los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere (Zabala Vidiella, 2010).

El Instituto Nacional del Empleo (INEM) para el caso de Madrid considera que las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de informaciones, etcétera, considerados necesarios para el pleno desempeño (Zabala Vidiella, 2010).

Para Tremblay entiende la competencia como un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución por una acción eficaz (Zabala Vidiella, 2010).

Sin embargo, para Perrenoud, el concepto lo amplía y profundiza las definiciones anteriores. Para él, competencia, es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004).

Así, en este concepto, Le Boterf define la competencia como la secuencias de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones. La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer (Zabala Vidiella, 2010).

El Consejo Europeo, han definido las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. La Unidad Española, define las competencias como las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad (Zabala Vidiella, 2010).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), define competencia como la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas,

mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias; así también es la competencia, la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz (Zabala Vidiella, 2010).

El documento Marco para el Currículum Vasco; se precisa y se entiende por competencia, como dos definiciones: una semántica y otra estructural. La primera consiste en la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples o complejas en un contexto determinado. Mientras que la segunda expone que una competencia se compone de una operación (una acción mental) sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos conocimiento) para el logro de un fin determinado. La definición semántica aporta la idea de que las competencias no sólo nos ayudan a resolver con éxito tareas complejas, sino también simples en un contexto determinado. La definición estructural, en lugar de identificar los tres componentes sin más, los relaciona: una operación, que sería de carácter procedimental, aunque la limita a la acción mental sobre un objeto; el contenido conceptual; y todo ello relacionado con una intención: “el logro de un fin determinado”, que en la mayoría de los casos implicará un contenido de carácter actitudinal (Zabala Vidiella, 2010).

La Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya entiende competencia como la capacidad del alumnado para poner en práctica de una forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal, es decir que integren saberes y aprendizajes de diferentes áreas, que a menudo se aprenden no solamente en la escuela y que sirven para resolver problemas diversos de la vida real.

Monereo define y diferencia estrategia y competencia del siguiente modo: estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable...mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe leer con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo. Para Max Weber define a la competencia como regulada en la medida en que esté orientada, en sus fines y medios, por un orden determinado (Weber, 2005).

Queda claro que la competencia es en sí un sin número de significativos que se observan cada vez más complejos en cada uno de los rubros que se quiera ver. Consideramos que la competencia es una manera de lograr un cometido, el cual se refleja en la manera que se consigan los objetivos planeados, será que, en cualquiera que sea el caso, las habilidades o acciones, que no son necesariamente conocimientos, permiten un desarrollo personal o en su caso colectivo, en las diversas manera del trabajo, ya sea escolar o en algún empleo de cualquier otro tipo de área.

Por eso consideramos que la competencia, para el caso del docente, a diferencia de otras, está diferenciado en su quehacer con los alumnos, la competencia estará en función del buen desempeño que hayan logrado en ellos: en sus habilidades y acciones reflejadas en su conocimiento de un área que el docente contempló en cada bimestre.

1.2 Definición de Docente

Es un término que se puede condensar en pocas o muchas palabras, es por eso, que recurrimos a diversos autores que nos dan una definición desde su punto de vista así como Antoni Badia y Carles Monereo, quienes trabajan los conceptos desde una perspectiva de la construcción del docente a partir del conocimiento profesional, así nos proporcionan un cuadro en el que muestran los enfoques psicológicos de formación docente bajo el criterio pre-constructivo y constructivo,

Sin embargo encontramos otra manera de ver al docente, pues no es fácil concebir la relación que existe entre la vida profesional y la vida personal, cuando consideramos que el docente es en sí mismo, queremos decir que es una persona íntegra en su haber, bien lo menciona Alex Pavié, al expresar que es una “máquina repetidora” que de todas maneras proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas (Alex, 2013).

En consecuencia, el ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo (Alex, 2013)

El docente o profesor es aquella persona que intenta o imparte conocimientos desde una ciencia o para una ciencia; no obstante, el docente es aquel que enmarcados en una determinada ciencia o arte. Sin embargo, el maestro es aquel que tiene habilidades pedagógicas que le permitan acertar en el proceso de aprendizaje.

1.3 Definición de Competencias docentes.

Al hablar de las competencias docentes, nos referimos no como una serie de datos que nos puedan generar un concepto tal cual, o sea, que no podemos decir que es aquella que la adquirimos por medio de concursos o cursos específicos; pero lo que si es que todo aquel que desee ser docente de cumplir con el requisito de competente, es por eso que al observar a los docentes en servicio, debieron cubrir, por medio de diplomados, los requisitos que los transformaran en docentes competentes, que la Secretaria de Educación Pública impartió en sus curso de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). De ésta manera podríamos decir que el profesorado que actualmente labora en la SEP tiene las herramientas para ser un profesor con competencias.

Para ello recurrimos al libro de Philippe Perrenoud el cual hace referencia a lo que él le llama el *movimiento de la profesión* (Perrenoud, 2004) insistiendo en diez grandes familias de competencias. Este inventario no es definitivo, ni exhaustivo. Además, ningún referencial puede no garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo. He aquí estas diez familias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

No obstante, se ha planteado que los docentes deben cubrir este tipo de competencias así también en el marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional considera las competencias que debe tener el maestro frente a grupo son las siguientes:

Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos para el desarrollo de capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio vigentes para la educación básica.

Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas, con lo que favorece las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes.

Identifica sus propios procesos de aprendizaje y los utiliza para fomentar el aprendizaje permanente de los estudiantes (aprender a aprender).

Crea ambientes de aprendizaje en las aulas que incentivan la curiosidad, la imaginación, el gusto por el conocimiento, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes mediante la incorporación de innovaciones educativas, la promoción de prácticas democráticas y el uso de diversos recursos didácticos en sus prácticas de enseñanza.

Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos.

Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes de manera que valora la individualidad y potencializa el aprendizaje con sentido en un contexto de inclusión y equidad (crea condiciones para la educación inclusiva).

Contribuye al desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes, reconociendo la importancia de las distintas dimensiones del desarrollo humano, aplicando el mismo principio en su desarrollo personal integral.

Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa tanto en su propia comunidad educativa como en otros contextos y experiencias.

Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en las prácticas pedagógicas del aula, que les permita enfrentar los retos de las sociedades del conocimiento (SEP, Transformación de la práctica docente, curso básico de formación continua para maestros en servicio 2012, 2012) .

En este sentido, han considerado varias formas o categorías de analizar las competencias docentes entre estas las competencias docentes generales, específicas y transversales (Coronado). La siguiente propuesta considera, asimismo, tres categorías de competencias.

Competencias generales o genéricas. Aquellas cuyo desarrollo es esperable en cualquier graduado del nivel superior; son aplicables en otros contextos laborales; incluye las denominadas competencias básicas (Mertens, 1997) de menor nivel de complejidad, vinculadas con la educación básica ya complementada debidamente por los docentes.

Competencias específicas. Directamente relacionadas, a menudo exclusivas, de una profesión

Competencias transversales. Son las que atraviesan la formación, tienen que ver con procedimientos generales, habilidades intrapersonal e interpersonal, compromisos ético-políticos. No se enseñan ni se aprenden desvinculadas con las generales y las específicas, aunque estas últimas pueden adquirirse sin aquéllas. Se trata de las esperables como resultado de cualquier intervención educativa.

Laura Frade Rubio comenta que las competencias docentes son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que les permiten promover en sus alumnos y alumnas el

desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje, básicas y para la vida (SEP, 2009), que para el caso de los docentes en servicio, están más relacionadas con su quehacer.

1.4 Definición de prácticas tradicionales del maestro.

Consideramos que hablar sobre las prácticas tradicionales del maestro, nos hace recordar la gran afluencia de buenos y malos recuerdos, ya que si bien se dice que los maestros son aquellos que están en el escritorio o que solo están en su estrado y que desde ese lugar no salen y en su caso sólo se mueven para castigar a un alumno, pues creemos que no es lo correcto.

Cabe señalar que si buscamos en la memoria, saldrá a relucir cual maestro se dedicó a hacerle la vida imposible a uno de nosotros a algún compañero que recordaremos por los castigos implantados por el maestro o maestra. Es el momento de recurrir a una frase que Paulo Freire acuña con gran forma asertiva la *“Educación bancaria”*, (Paulo, 1978) “Se denomina de esta forma a todo tipo de educación en donde el profesor es el que dice la última palabra y los alumnos sólo pueden recibir y aceptar pasivamente lo que el profesor dice. De esta forma, el único que piensa es el profesor y los alumnos sólo pueden "pensar" de acuerdo a lo que éste dice. Así. Los estudiantes tienen la única misión de recibir los depósitos que el profesor hace de los conocimientos que él posee (como sucede cuando se va a un banco a depositar dinero). La educación bancaria es domesticadora porque lo que busca es controlar la vida y la acción de los estudiantes para que acepten el mundo tal como éste es, prohibiéndoles de esta forma que ejerzan su poder creativo y transformador sobre él (Escobar G., 1985)”.

Para Larroyo, el maestro lo diferencia entre educador, pues se tienden a confundir entre educador con el maestro, el primer educador será siempre la madre, luego se encuentra la familia y todo el resto de la comunidad que rodea al infante, y es por ello que define al maestro como el docente que se ocupa de las tareas de la enseñanza, como el educador activo que consagra su vida a la acción pedagógica, “El maestro es el hombre que no sólo influye en la educación de los

conciudadanos haciendo que estos puedan realizar cada vez mayores valores culturales, sino el hombre que posee además innegable inclinación encaminada en mantener dichas realizaciones”. (Larroyo, La ciencia de la educación, 1980)

1.5 Definición del nivel educativo de primaria.

Las particularidades del nivel educativo de primaria, fueron drásticamente cambiadas después de la llaga del presidente Vicente Fox y el presidente Felipe Calderón ya que se aplicaron en las escuelas primarias el modelo de Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE).

Por lo que consideramos recordar un poco; a finales del siglo XIX “se legisló la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria. Durante la dictadura porfirista (1878-1911), la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, bajo la atinada dirección de Justo Sierra, impulsó la expansión de la educación básica y se preocupó por atender a la población analfabeta. Sin embargo, esta secretaría tenía jurisdicción únicamente sobre el Distrito Federal. Los estados eran autónomos en materia educativa y el avance en lo que respecta a la educación básica fue restringido y desigual. En la práctica, como nos indican Salvador Moreno y Kalbtk (1982), el desarrollo de la educación primaria durante esa época sólo alcanzó la capital de la República, las capitales de los estados, las ciudades y las villas importantes, las cabeceras distritales y las de los municipios más populosos y ricos. Lo realizado a favor de la población campesina es escaso en cantidad y mediocre en calidad (Schmelkes del Valle).

Para 1971 se crea el “Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) cuyo objetivo es obtener recursos adicionales para poder llevar la educación escolar básica a comunidades que, por sus dimensiones, no ameritan la instalación de una escuela convencional. Durante este régimen se desarrolla un modelo de educación primaria –denominado Cursos Comunitarios– especialmente diseñado para comunidades dispersas, con una población en edad escolar inferior a los 30 niños”. Esto fue el inicio de la puesta en marcha de la educación primaria dentro

de la comunidad, que evidentemente hubieron muchas pruebas de ensayo y error, por lo que permitió una retroalimentación para contemplar ampliamente las escuelas.

La educación primaria se iba consolidando con el gobierno, en el interior del país no dejaba de existir una nueva figura que se consolidará en “la Escuela Rural Mexicana, con su complemento esencial de las Misiones Culturales, persistieron como mancuerna durante más de una década. El avance que se logró como consecuencia de la entrega y del entusiasmo en el trabajo de los maestros rurales fue enorme, si bien insuficiente para asegurar el acceso universal a la educación primaria (Schmelkes del Valle).

Con el paso del tiempo nos enfrentamos que la escuela sigue creciendo de una manera que, si bien están en las zonas urbanas ahora será también las rurales pero con más impulso; el Plan de Once Años es el más notable ya que dimensionan las desigualdades y planean la aceleración de la expansión del sistema educativo. No obstante, durante esta época la escuela rural tiende a emular, si bien pobremente, la escuela urbana.

Y es en este momento que la escuela tiende a generar una nueva dimensión, ya no son las escuelas rurales las que imperan en la mayoría de la comunidad, sino más bien empieza la escuela urbana como pionera de una nueva manera de concentrar los centros educativos, a partir del plan de los once años, se tiene contemplada una nueva manera de trabajar, que si bien en las reformas educativas se manifiestan ya con cambios estructurales a partir de la reformas educativas de 1993 y que darán inicio a las reformas que en los sexenios de Vicente Fox hasta la que encabezó Felipe Calderón.

1.6. Definición de calidad educativa.

Para la Secretaria de Educación Pública (SEP) ha considerado como parte de los principios pedagógicos, del cual se sustenta el Plan de Estudios 2011, ya que constituye un componente irrenunciable de estos principios así, para consolidar ésta calidad, se debe reconocer la equidad en la Educación Básica, pues

considerar a la diversidad que existe en la sociedad, una variedad lingüística, sociedad y cultural, de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje (SEP, 2012). Así la calidad educativa se entiende como inherente a los principios de los planes y programas de educación básica.

La transformación escolar y la mejora de la calidad educativa se sustentan en centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, así como en la tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP, 2012),

La propuesta de paradigma educativo que propone la construcción de una calidad educativa según los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) son los siguientes ejes rectores:

- El alumno como razón de ser del quehacer educativo.
- Los docentes y todos los actores educativos y sociales son corresponsales tanto en la construcción de saberes acordes con la sociedad de la información y el conocimiento, como en el fomento, con el ejemplo, de valores universales.
- Los valores éticos y cívicos para formar seres humanos responsables consigo mismo, con la familia y con la sociedad.
- Las actitudes y hábitos positivos en los alumnos para una mejor calidad de vida.
- Una conciencia individual, local y universal, que contribuya a que el alumno forje su sentido de identidad, autoestima y visión de futuro.
- Una educación que considere “los cuatro pilares” y “los siete saberes necesarios para la educación del futuro” propuestos por la UNESCO.
- Los planes y programas de estudio, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento para que el alumno aprenda a resolver racionalmente situaciones concretas de la vida (SEIEM, 2009).

Capítulo II

RIEB.

2.1 Definición de Escuela.

Hablar de escuela, es tratar de buscar en el imaginario una clásica forma de verla: salones, un patio enorme, una dirección, unos baños, árboles, una gran estrada y por su puesto un asta bandera que porta una gran bandera. “De esta manera, con el decreto que se propone crear las escuelas rudimentarias para enseñar a leer y escribir, y las operaciones de cálculo más usuales, principalmente a los indígenas, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes queda autorizada para establecer escuelas en cualquier parte de la República, donde el analfabetismo sea mayor. Y aunque dicho Decreto adopta un tono paternalista ante los pueblos indígenas, y les da comida y vestido a los más necesitados, con un presupuesto de 300 mil pesos anuales, las condiciones reales imposibilitan su realización (Zúñiga, 1980)”

2.2 Reformas educativas en México.

México ha tenido muchos momentos en los que se ha reformado la educación Nacional. Por lo que haremos un recorrido por diversas formas de como se ha operado la educación nacional por el Estado antes de llegar a la Reforma Integral de la Educación Básica, RIEB. Así como las formas como se ha modificado la educación en México.

“En su segundo período al frente de la SEP, en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), Torres Bodet dirigió la elaboración del primer plan nacional de educación, el *Plan de Once Años*, en forma casi simultánea aunque relativamente independiente de los primeros esfuerzos de planeación hechos en otras partes de América Latina, como Colombia, con influencia de los trabajos de la OCDE y de la UNESCO, en particular del Proyecto Regional Mediterráneo (OEI, 2001)

Varias innovaciones importantes formaron parte de las políticas del Plan de Once Años, tratando de hacer frente a la explosión demográfica en el ámbito escolar, aumentando la capacidad de atención del sistema educativo: el doble turno en las escuelas, el impulso del programa federal de construcción de escuelas (CAPFCE) y el crecimiento de las escuelas normales para formar los maestros que se requerían. Otras iniciativas buscaban mejorar la calidad de la enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades de los sectores mayoritarios de la población, formados por familias cuyas cabezas tenían baja o nula escolaridad y no contaban con los elementos básicos para apoyar a sus hijos; en este rubro destacó el programa de libros de texto gratuitos para todos los grados de la enseñanza primaria (OEI, 2001).

En el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970) las políticas del Plan de Once Años — concebido para cubrir cinco años del sexenio de López Mateos y los seis del siguiente— se siguieron aplicando; el acelerado crecimiento demográfico hizo que las cifras absolutas de matrícula previstas se rebasaran, aunque la cobertura de la demanda siguiera sin alcanzar el 100% (OEI, 2001).

La llegada de cohortes crecientes de alumnos al final de la primaria y la secundaria, como resultado de los esfuerzos anteriores, hizo que en el sexenio de Echeverría (1970-1976) la presión de la demanda se transfiriera a los niveles siguientes, dando inicio a una época de crecimiento sin precedentes de la educación media superior y superior, que se afrontó con una política de apoyo a la creación de nuevas instituciones en esos niveles: el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana, el crecimiento de universidades públicas y de institutos tecnológicos en los estados, y el desarrollo de la educación superior privada.

En primaria se efectuó una reforma curricular y se elaboraron nuevos libros de texto; se aprobó también una nueva Ley Federal de Educación Superior. El Instituto Nacional de Educación de Adultos y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología fueron otras de las instituciones que surgieron en ese período (OEI, 2001).

En el terreno educativo, el sexenio de López Portillo (1976-1982) comenzó con un nuevo esfuerzo de planeación, que dio lugar al Plan Nacional de Educación presentado en siete volúmenes por Porfirio Muñoz Ledo a fines de 1977, que comprendía un amplio diagnóstico del sistema educativo, así como programas de trabajo para la educación básica, la formación de maestros, la educación en zonas deprimidas y para grupos marginados, la educación abierta, la capacitación, la educación tecnológica, la educación superior, la difusión de la cultura; la juventud, el deporte y la recreación, y la educación para la salud. Sin embargo, el Plan carecía de metas, que se anunciaban para los meses siguientes. El intempestivo cambio del secretario de Educación Pública, sustituido por Fernando Solana, hizo que el Plan nunca fuera terminado y que en su lugar se adoptara un conjunto de políticas menos ambicioso pero de enfoque muy práctico, con los llamados Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982, que comprendían 5 grandes objetivos y 52 programas, de los cuales 11 se definían como prioritarios, todos con metas precisas calendarizadas hasta 1982 (OEI, 2001).

Ese conjunto de programas se llevó a la práctica a lo largo del sexenio. Los resultados mostraron la bondad de un enfoque de planeación práctico e imaginativo: pese a que las cohortes de niños más numerosas de la historia del país, las nacidas a mediados de los 70, llegaron a la escuela a principios de los 80, fue justamente en 1982 cuando se alcanzó por fin el viejo anhelo de que todos los niños pudieran tener acceso al 1er. grado de la primaria. Eso fue posible porque se abandonó el esquema rígido de escolarización mediante planteles convencionales, siendo reemplazado por una variedad de estrategias: albergues escolares, transporte, instructores comunitarios, etc. Sólo así pudo abatirse la

demanda marginal no atendida en varias décadas. La meta de la eficiencia terminal, por su parte, siguió sin poder alcanzarse (OEI, 2001).

Un rasgo importante de la política educativa del sexenio 76-82 fue el impulso a la descentralización educativa que se dio en marzo de 1978, con la creación de las delegaciones de la SEP en los estados de la República; esta política reforzaba intentos descentralizadores previos poco exitosos, cuya urgencia ponía de manifiesto la creciente evidencia de lo inapropiado del centralismo en un país de las dimensiones de México.

Al haberse vuelto obligatorio la elaboración de planes sexenales de desarrollo, tanto de tipo general como para cada sector de la administración pública, en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) las políticas educativas se plasmaron en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. En el contexto de la grave crisis económica que estalló a principios de 1982, el *Programa* planteaba una *revolución educativa*, con seis objetivos: elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes; racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso a servicios, dando prioridad a zonas y grupos desfavorecidos; vincular educación y desarrollo; regionalizar la educación básica y normal y desconcentrar la superior; mejorar la educación física, el deporte y la recreación; y hacer de la educación un proceso participativo .

Los logros de la política educativa del sexenio distaron mucho del eslogan de *revolución* con que se le designó; la crisis económica se reflejó en la reducción de los recursos para la educación, en especial los relativos al salario de los maestros, que sufrieron un grave” (OEI, 2001)

“Las tendencias *modernizadoras* llegaron a un punto culminante en la presidencia de Carlos Salinas (1988-1994). El término *modernización* se volvió central en el discurso y en las políticas, con dos vertientes: por una parte, el distanciamiento respecto a las posturas postrevolucionarias, especialmente en la versión predominante en los sexenios de Echeverría y López Portillo, considerados

populistas e ineficientes; por otra, el deseo de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados (Rizo, 2001)”.

Ambas vertientes coincidían en orientar la política en dirección de la reducción del peso del Estado en la economía, incrementando en cambio el papel del mercado, coincidiendo con las tendencias de Reagan y Thatcher dominantes en la época. En el marco de las nuevas ideas sobre la sociedad del conocimiento y de la importancia de basar la competitividad no en el bajo precio de las materias primas y de la mano de obra, sino en una mayor productividad gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, la modernización del país incluía, como componente fundamental, la del sistema educativo.

Las políticas del *Programa de Modernización de la Educación 1989-1994* aplicaban las ideas generales sobre modernización al terreno educativo en nueve capítulos, relativos a la educación básica, la formación de docentes, la educación de adultos, la capacitación para el trabajo, la educación media superior; la educación superior, el postgrado y la investigación; los sistemas abiertos, la evaluación, y los inmuebles educativos.

En el sexenio de Salinas se dieron avances reales: la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, nuevos planes de estudio y nuevos libros de texto, así como la nueva Ley General de Educación y las reformas del Art. 3º de la Constitución. De especial trascendencia potencial fueron los avances en la descentralización educativa: en mayo de 1992, con Ernesto Zedillo al frente de la SEP, se logró el consenso necesario para que los 31 gobernadores de los estados de la República y el poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaran con el gobierno federal el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), con cuya base el gobierno federal transfirió a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal. Pese a estos avances, es cierto que las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de calidad y equidad; los defectos

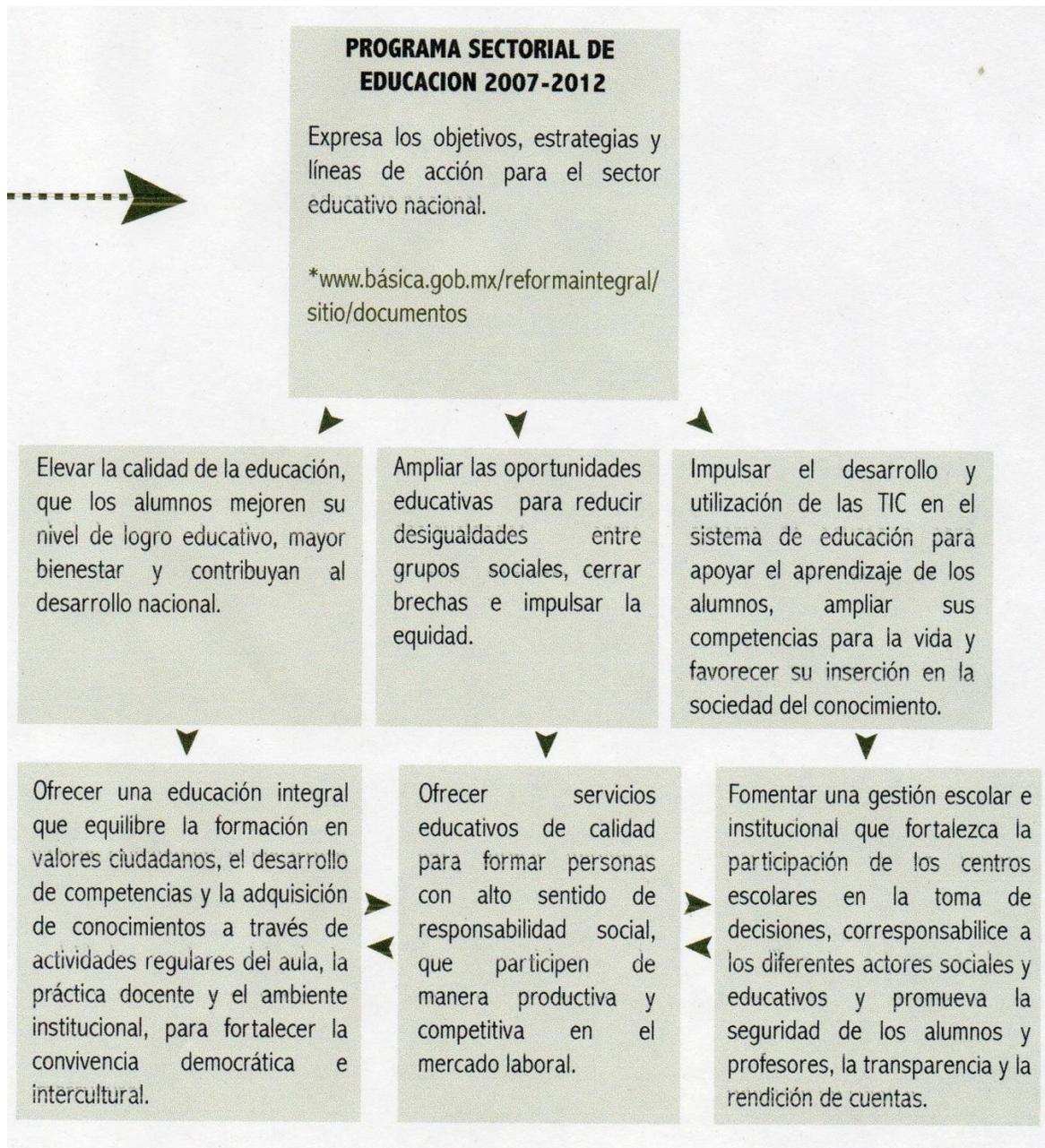
estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos” (OEI, 2001)

2.3 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

Abordaremos aquí la propuesta filosófica y pedagógica del “**pensamiento complejo**”, desarrollada en un principio por el filósofo francés Edgar Morín y, posteriormente, por varios filósofos, científicos y sociólogos de distintos países” (SEP, 2010) Punto, crucial por el que SEP maneja en relación a la RIEB, y por eso citamos parte de ésta.

La RIEB propone a los docentes no sólo cambios metodológicos sino también cambios en la forma de pensar e incluso de concebir la educación. En este contexto cabe, entonces, trabajar sobre algunas propuestas filosóficas que nos permitan ampliar las concepciones que tenemos sobre nuestra labor docente; tal es el caso del pensamiento complejo (SEP, Reforma integral de la Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria de 2° y 5° grados, 2010).

Fig. 1



(SEP, Reforma integral de la Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria de 2° y 5° grados, 2010)

2.4 RIEB En la educación primaria.

A continuación observaremos diversos cuadros en donde se plantea los avances que existieron en la RIEB con referencia a las anteriores reformas.

Fig. 2

En el cuadro comparativo que se presenta a continuación se destacan algunos de los cambios más importantes en las asignaturas que la Reforma 2009 de la educación primaria introduce con respecto a la Reforma de 1993:

REFORMA 1993	REFORMA 2009
<p>El programa de Español 1993 estaba organizado en cuatro ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua hablada - Lengua escrita - Recreación literaria - Reflexión sobre la lengua <p>El programa de español 2000 estaba organizado en cuatro componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral - Lectura - Escritura - Reflexión sobre la lengua <p>En ambos programas, la unidad de análisis privilegiada para trabajar el lenguaje era el texto íntegro y no su fragmentación.</p>	<p>En el Programa de Español 2009, las prácticas sociales del lenguaje se han agrupado en tres grandes ámbitos: Estudio. Encaminado a introducir a los niños en los textos académicos y emplear los recursos expositivos para la búsqueda y manejo de información. Literatura. Busca poner en contacto a los niños con la literatura en una multiplicidad de formatos literarios. Participación comunitaria y familiar. Enfatiza el empleo de diferentes tipos textuales que acompañan la vida cotidiana, con la finalidad de que cuenten con suficientes estrategias para emplear periódicos, agendas, recibos, formularios, etcétera, y con ello facilitar su quehacer diario. En el Programa 2009 se hace énfasis en el uso social de la lengua.</p>
<p>El enfoque didáctico que se planteó en la Reforma de 1993, propuso estudiar y aprender Matemáticas mediante la resolución de problemas.</p>	<p>Estudiar y aprender Matemáticas mediante la resolución de problemas, es un enfoque que se reforma en la Reforma de 2009 de primaria. Para lograrlo, es necesario enseñar las matemáticas de manera graduada y articulada, de tal manera que los alumnos vayan encontrando sentido a lo aprendido y lo puedan relacionar con lo que ya saben.</p> <p>Los contenidos están organizados en tres temáticas que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido numérico y pensamiento algebraico. - Forma, espacio, medida. - Manejo de la información.
<p>El Programa de Ciencias Naturales estaba organizado en ejes temáticos, su enfoque conformó orientaciones que aportaban oportunidades para favorecer en los alumnos el desarrollo integral de las habilidades, las actitudes y los conocimientos.</p>	<p>El programa de Ciencias Naturales 2009, favorece la formación científica básica. Está organizado en torno a seis ámbitos que remiten a temas clave para la comprensión de diversos fenómenos y procesos de la naturaleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La vida - El cambio y las interacciones - Los materiales - El ambiente y la salud - El conocimiento científico - La tecnología
<p>El programa de estudio de Geografía para educación primaria de 1993 representó un avance en la enseñanza de la asignatura con la incorporación de la noción de espacio geográfico y la diferenciación de los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de lugares - Características físicas - Población y características culturales - Características económicas - Problemas ambientales - Tierra en el Universo 	<p>Los Programas 2009 de Geografía se organizan a partir de cinco ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacio geográfico y mapas - Recursos naturales - Población y cultura - Economía y sociedad - Geografía para la vida <p>Todos ellos articula el desarrollo formativo de los alumnos en educación primaria de manera gradual para contar con los referentes necesarios en educación secundaria. Los contenidos se organizan en tres ciclos: del Primer ciclo (primero y segundo grados) se encuentran integrados en la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, junto con Ciencias Naturales e Historia.</p> <p>Segundo ciclo (tercer y cuarto grados) el estudio de Geografía se relaciona con los grados anteriores y consolida las bases de la identidad regional, estatal y nacional.</p> <p>Tercer Ciclo (quinto y sexto grados) se profundiza en el estudio de los componentes del espacio geográfico en la escala mundial para que los</p>

Fig. 3

REFORMA 1993	REFORMA 2009
<p>En los programas de Historia en 1993, los temas estaban organizados de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1° Historia personal, familiar y de la comunidad 2° Historia personal, familiar y de la comunidad 3° Historia de la entidad 4° Historia de México desde el Prehispánico a la actualidad 5° Historia de México y el mundo desde la Prehistoria hasta el siglo XVII 6° Historia de México y el mundo desde la Independencia hasta el México actual 	<p>En los Programas de Historia el alumno gradualmente pasa del estudio de la historia personal y familiar al de la comunidad, la entidad federativa, el país y el mundo, finalmente, el estudiante de secundaria profundiza en el estudio de la historia universal y de México, además de reconocer sus interrelaciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1° Historia personal, familiar y del lugar donde vivo. 2° La historia del lugar donde vivo 3° Historia de la entidad 4° Historia de México desde el Prehispánico a la consumación de la independencia. 5° Historia de México independiente hasta la actualidad 6° Historia de México y el mundo (Prehistoria – siglo XVI)
<p>En los Programas de Formación Cívica y Ética, los temas del programa estaban organizados a partir de cuatro aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación de valores - Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes - Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación - Fortalecimiento de la identidad nacional 	<p>El Programa de Formación Cívica y Ética demanda de la escuela y de los docentes, el desarrollo de una experiencia global de aprendizaje que involucre la intervención de cuatro ámbitos de formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente escolar - La vida cotidiana del alumnado - La asignatura - El trabajo transversal con el conjunto de la asignatura <p>En los Programas de estudio 2008. Educación Primaria (Acuerdo Secretarial 438,31/03/2008), se establece el estudio de la formación cívica y ética, mediante el desarrollo de competencias (manejo de nociones, habilidades, actitudes y valores) que promuevan el uso de procedimientos formativos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El diálogo - La toma de decisiones - La comprensión y reflexión crítica - El juicio ético - La participación
<p>El Programa de Educación Física, tenía un enfoque deportivo, basado en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad) llamado también enfoque "Motriz de integración dinámica". Estaba organizado con base a cinco ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimulación perceptivo motriz - Capacidades físicas condicionales - Formación deportiva básica - Actividad física para la salud - Interacción social 	<p>El Programa de Educación Física tiene un enfoque educativo basado en competencias y para la vida privilegiada al niño y sus intereses por la acción motriz, la convivencia diaria, la vivencia del cuerpo y por lo tanto la construcción de su corporeidad (enfoque: social y humanista). Actualmente está organizado con base en ejes temáticos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La corporeidad como el centro de su acción educativa. - El papel de la motricidad y la acción motriz - La educación física y el deporte en la escuela - El tacto pedagógico y profesional reflexivo - Valores, género e interculturalidad
<p>El Programa de Educación Artística tenía la finalidad de fomentar en la niñez la afición y capacidad de la apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música, el canto, la plática, la danza y el teatro.</p> <p>Se contribuirá a que los alumnos desarrollaran sus posibilidades de expresión utilizando las formas básicas de estas manifestaciones. EL enfoque de enseñanza de esta propuesta programática se basa en el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y la creatividad artística de los alumnos.</p>	<p>A diferencia de su antecedente, el Programa de Educación Artística 2009, considera contenidos secuenciados y un enfoque de enseñanza por que se concibe como asignatura con un campo de conocimientos específicos que ofrecen elementos indispensables para favorecer el desarrollo de competencias artísticas y culturales.</p> <p>El programa de Educación Artística 2009, esta organizado por temas en cada ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer ciclo 1° y 2° grados. Mi cuerpo, mis emociones y yo - Segundo ciclo 3° y 4° grados. Los objetos, el entorno y yo - Tercer ciclo 5° y 6° grados. Yo y los otros

Fuente: SEP, Planes y programas de estudio 1993 y 2009

(SEP-UNAM, 2010)

En las figuras No. 2 y 3 destacan algunos de los cambios más importantes en las asignaturas que la Reforma 2009 de la educación primaria con respecto a la Reforma de 1993 del cual retomamos en las siguientes páginas.

“El programa de **Español 1993** estaba organizado en cuatro ejes:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

El programa de español 2000 estaba organizado en cuatro componentes:

- Expresión oral
- Lectura
- Escritura
- Reflexión sobre la lengua

En ambos programas, la unidad de análisis privilegiada para trabajar el lenguaje que era el texto íntegro y no su fragmentación. El enfoque didáctico que se planteó en la Reforma de 1993, propuso estudiar y aprender **Matemáticas** mediante la resolución de problemas.

El Programa de **Ciencias Naturales** estaba organizado en ejes temáticos, su enfoque conformó orientaciones que aportaban oportunidades para favorecer en los alumnos el desarrollo integral de las habilidades, las actitudes y los conocimientos.

El programa de estudio de **Geografía** para educación primaria de 1993 representó un avance en la enseñanza de la asignatura con la incorporación de la noción de espacio geográfico y la diferenciación de los contenidos conceptuales procedimentales y actitudinales:

- Identificación de lugares
- Características físicas
- Población y características culturales
- Características económicas
- Problemas ambientales
- Tierra en el Universo

En el Programa de **Español** 2009, **las** prácticas sociales del lenguaje sean agrupado en tres grandes ámbitos: **Estudio**. Encaminado a introducirá los niños en los textos académicos y emplear los recursos expositivos para la búsqueda y manejo de información. **Literatura**. Busca poner en contacto a los niños con la literatura en una multiplicidad de formatos literarios. **Participación comunitaria y familiar**. Enfatiza el empleo de diferentes tipos textuales que acompañan la vida cotidiana, con la finalidad de que cuenten con suficientes estrategias para emplear periódicos, agendas, recibos, formularios, etcétera, y con ello facilitar su quehacer diario.

En el Programa 2009 se hace énfasis en el uso social de la lengua. Estudiar y aprender **Matemáticas** mediante la resolución de problemas, es un enfoque que se reforma en la Reforma de 2009 de primaria. Para lograrlo, es necesario enseñar las matemáticas de manera graduada y articulada, de tal manera que los alumnos vayan encontrando sentido a lo aprendido y lo puedan relacionar con lo que ya saben. Los contenidos están organizados en tres temáticas que son:

- Sentido numérico y pensamiento algebraico.
- Forma, espacio, medida.
- Manejo de la información.

El programa de **Ciencias Naturales** 2009, favorece la formación científica básica. Está organizado en torno a seis ámbitos que remiten a temas clave para la comprensión de diversos fenómenos y procesos de la naturaleza.

- La vida
- El cambio y las interacciones
- Los materiales
- El ambiente y la salud
- El conocimiento científico
- La tecnología

Los Programas 2009 de **Geografía** se organizan a partir de cinco ejes temáticos:

- Espacio geográfico y mapas
- Recursos naturales
- Población y cultura
- Economía y sociedad
- Geografía para la vida

Todos ellos articulan el desarrollo formativo de los alumnos en educación primaria de manera gradual para contar con los referentes necesarios en educación secundaria. Los contenidos se organizan en tres ciclos: del Primer ciclo (primero y segundo grados) se encuentran integrados en la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, junto con Ciencias Naturales e Historia.

Segundo ciclo (tercer y cuarto grados) el estudio de Geografía se relaciona con los grados anteriores y consolida las bases de la identidad regional, estatal y nacional.

Tercer Ciclo (quinto y sexto grados) se profundiza en el estudio de los componentes del espacio geográfico en la escala mundial para que los alumnos articulen sus aprendizajes de los ciclos anteriores, avancen en el desarrollo de competencias geográficas y adquieran las bases necesarios para la educación secundaria.

En los programas de Historia en 1993, los temas estaban organizados de la siguiente manera:

- 1º Historia personal, familiar y de la comunidad
- 2º Historia personal, familiar y de la comunidad
- 3º Historia de la entidad
- 4º Historia de México desde el Prehispánico a la actualidad
- 5º Historia de México y el mundo desde la Prehistoria hasta el siglo XVII
- 6º Historia de México y el mundo desde la Independencia hasta el México actual

En los Programas de Formación Cívica y Ética, los temas del programa estaban organizados a partir de cuatro aspectos:

- Formación de valores
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación
- Fortalecimiento de la identidad nacional

El Programa de Educación Física, tenía un enfoque deportivo, basado en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad) llamado también enfoque “Motriz de integración dinámica”. Estaba organizado con base a cinco ejes temáticos:

- Estimulación perceptiva motriz
- Capacidades físicas condicionales
- Formación deportiva básica
- Actividad física para la salud
- Interacción social

El Programa de Educación Artística tenía la finalidad de fomentar en la niñez la afición y capacidad de la apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música, el canto, la plástica, la danza y el teatro. Se contribuirá a que los alumnos desarrollaran sus posibilidades de expresión utilizando las formas básicas de estas manifestaciones. EL enfoque de enseñanza de esta propuesta programática se basa en el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y la creatividad artística de los alumnos.

En los Programas de Historia el alumno gradualmente pasa del estudio de la historia personal y familiar al de la comunidad, la entidad federativa, el país y el mundo, finalmente, el estudiante de secundaria profundiza en el estudio de la historia universal y de México, además de reconocer sus interrelaciones.

- 1º Historia personal, familiar y del lugar donde vivo.
- 2º La historia del lugar donde vivo
- 3º Historia de la entidad
- 4º Historia de México desde el Prehispánico a la consumación de la independencia.
- 5º Historia de México independiente hasta la actualidad
- 6º Historia de México y el mundo (Prehistoria – siglo XVI)

El Programa de Formación Cívica y Ética demanda de la escuela y de los docentes, el desarrollo de una experiencia global de aprendizaje que involucre la intervención de cuatro ámbitos de formación.

- El ambiente escolar
- La vida cotidiana del alumnado
- La asignatura
- El trabajo transversal con el conjunto de la asignatura

En los Programas de estudio 2008. Educación Primaria (Acuerdo Secretarial 438,31/03/2008), se establece el estudio de la formación cívica y ética, mediante el desarrollo de competencias (manejo de emociones, habilidades, actitudes y valores) que promuevan el uso de procedimientos formativos como:

- El diálogo
- La toma de decisiones
- La comprensión y reflexión crítica
- El juicio ético
- La participación

El Programa de Educación Física tiene un enfoque educativo basado en competencias y para la vida privilegiada al niño y sus intereses por la acción

motriz, la convivencia diaria, la vivencia del cuerpo y por lo tanto la construcción de su corporeidad (enfoque: social y humanista). Actualmente está organizado con base en ejes temáticos pedagógicos:

- La corporeidad como el centro de su acción educativa.
- El papel de la motricidad y la acción motriz
- La educación física y el deporte en la escuela
- El tacto pedagógico y profesional reflexivo
- Valores, género e interculturalidad

A diferencia de su antecedente, el Programa de Educación Artística 2009, considera contenidos secuenciados y un enfoque de enseñanza por que se concibe como asignatura con un campo de conocimientos específicos que ofrecen elementos indispensables para favorecer el desarrollo de competencias artísticas y culturales. El programa de Educación Artística 2009, está organizado por temas en cada ciclo:

- Primer ciclo 1º y 2º grados. Mi cuerpo, mis emociones y yo
- Segundo ciclo 3º y 4º grados. Los objetos, el entorno y yo
- Tercer ciclo 5º y 6º grados. Yo y los otros (SEP, 2010)

Capítulo III.

3.1 Competencias de los maestros.

En este capítulo revisaremos cómo se concibe al maestro con competencias, cuál ha sido su consideración como docente y desarrollo en las aulas y en el mejor de los casos cómo lo percibimos en nuestro haber cotidiano.

Es por ello que al revisar los estatutos por los que se basa la RIEB, encontramos que es necesario revisar lo que consideran como competencia y sobre todo el concepto que Philippe Perrenoud aclara sobre competencias en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar” hace un acercamiento sobre lo que se entiende como competencias y algunas de las formas en las que se puedan llevar o simplemente como se consolidan en nuestro quehacer diario.

Así, visualizaremos a la competencia como algo inherente hacia nosotros, que debemos de incorporarla que, por un lado es una recomendación hacia la metodología, y que por otro lado es la nueva propuesta que se tiene que llevar a cabo en los estatutos del plan sectorial.

Es por eso que consideramos que la manera en que debemos de conducirnos en este capítulo debe de basarse en la manera en que los docentes están inmersos en su desarrollo de su aula o en su caso, en la manera en que están desarrollando las competencias para cumplir con los estatutos que plantea la SEP, por eso revisaremos cómo la SEP considera este punto y cómo lo lleva a cabo en su proceso de formación.

Finalmente revisaremos cómo se clasifican y consideran las competencias, por un lado las competencias generales, las que se consideran como las específicas y las transversales, cada una de ellas

3.2 Philippe Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar

Cuadro No. 1

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MAS ESPECIFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<p>Conocer a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <p>Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.</p> <p>Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.</p> <p>Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</p> <p>Implica a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</p>
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<p>Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</p> <p>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</p> <p>Establecer vínculos con las teorías que sostiene las actividades de aprendizaje.</p> <p>Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</p> <p>Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</p>
3. Elaborar y hacer dispositivos de diferenciación	<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</p> <p>Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.</p> <p>Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</p> <p>Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</p>
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<p>Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</p> <p>Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.</p> <p>Ofrecer actividades de formación opcionales, <<a la carta>>.</p> <p>Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</p>
5. Trabajar en equipo	<p>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</p> <p>Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</p> <p>Formar y renovar un equipo pedagógico.</p> <p>Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</p> <p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</p>

Cuadro No. 2

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
6. Participar en la gestión de la escuela	Elaborar, negociar un proyecto institucional. Administrar los recursos de la escuela. Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres	Favorecer reuniones informativas y de debate. Dirigir las reuniones. Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. Comunicar a distancia a través de la temática. Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. Desarrollo el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	Saber explicitar sus prácticas. Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

(SEP, Reforma integral de la Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria de 2° y 5° grados, 2010)

En el momento en que los profesores fueron convocados para la actualización bajo los estatutos de la RIEB, consideramos que seríamos capacitados para mejorar nuestras clases, pero al notar que estábamos recibiendo una nueva forma de dar los contenidos de clases, algunos de los compañeros decidieron abandonar los cursos por considerarlos como un curso de siempre lo mismo; algunos otros

consideramos que eran parte de una capacitación el cual se buscara el mejor análisis para aplicarlo en el aula. En el cuadro siguiente contempla las competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria.

No obstante, algunos compañeros advirtieron que esta forma de trabajo ya se estaba haciendo en las aulas, nada más que con otro nombre o que simplemente no le colocaron algún nombre pero que de alguna manera se ha planteado esta forma de trabajo. A pesar que existen diversas formas de pensar y en las que se adscribe esta forma de trabajo, aun no queda claro esta forma de trabajo en el aula, sobre todo, cuando el docente se enfrenta a una serie de trabajos previos a la presentación de su planificación de sus contenidos temáticos.

La profesión de docente se ha caracterizado por dos vertientes, una que es la vemos caracterizada como el docente tradicionalista y el otro, del cual estamos observando en las aulas como el docente con competencias; sin embargo tenemos que saber cuál es el principal punto de las competencias, si en el cuadro anterior nos muestran diez familias por el cual se lleva a cabo una meta que es las premisas de una docente con competencias, entonces debemos saber que el docente las tiene claras y cada una de ellas.

Así, lo complicado no es ver cuáles son o las que sabemos de memoria, sino más bien de las que podemos echar mano y las que logramos establecer como parte de nuestra forma de dar clase, pues es de notar que debemos considerar en nuestro haber todas y cada una de ellas para consolidar el objetivo planteado por la Secretaría de Educación Pública.

Si bien queda claro las diez competencias o las familias en las que debemos estar conscientes, entonces debemos de saber que el Plan de Estudios 2009, aún vigente, requiere de docentes con un punto de partida reflexiva, basado en sus competencias, en cuanto a los programas de estudio así como de los materiales, en lo individual, en pares o en el equipo colegiado, para plantearse una innovación para que a partir de su competencias genere un análisis de su práctica docente

así como una autoevaluación que lo redefine el contexto que la misma RIEB contempla para el docente con competencias.

La RIEB contempla que el docente se afiance a la propuesta educativa, reconozca sus particularidades para adaptarlas a sus alumnos y su contexto, que de esta manera contribuya al desarrollo de las competencias en sus alumnos, no sin antes de conocer los suyos, o que por lo menos este inmerso en uno o más de las competencias que debe tener el docente.

El tratar de esclarecer al docente, cuáles son las competencias que debe de contar para estar listo en las actividades diarias en el aula, se enfrenta así mismo a una conceptualización en diferentes ámbitos, en diferentes contextos, por lo que se tiene que identificar una mediación entre estos ámbitos: lo que plantea la SEP y lo que el docente tiene como concepto de competencia.

La afinidad que debe prevalecer es en ámbito pedagógico por las cuales debe de dirigirse la meta educativa, que en nuestro caso es el perfil de egreso que la SEP contempla el Programa de Estudio 2009 el cual expresa su Énfasis en el Desarrollo de Competencias y Definición de Aprendizajes Esperados, del cual se apoyan en el docente por medio de los Planes y Programas que propician en los alumnos la movilización de saberes dentro y fuera de la escuela (Pública, 2010).

Las diez competencias que la SEP ha colocado como pionera del quehacer del docente, se ha caracterizado como un ideal para abordar, sin embargo, no todas las competencias se hacen llegar a todos los docentes, si bien les queda claro que ahora deben de ser competentes, aun no les han indicado sobre cuales deben de estar atentos o en las que debe basarse para generar un alumno con ciertas competencias.

No es que docente carezca de competencias, sino más bien, cuáles son las que realmente les funciona en su haber como docentes frente a grupo, pues si bien hay que mediar para cada una de ellas, es importante saber que no todas pueden y deben de estar presentes, aunque esa es la meta, pero que en la realidad áulica no existe una competencia que permita o todas que esclarezca al alumno el saber,

o la movilidad de estos saberes, que en este caso diríamos que son más las competencias que desarrollamos en cada una de nuestras prácticas docentes.

3.2. Las competencias de los maestros frente a grupo según la SEP

La Secretaría de Educación Pública, en el Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012 establece en este documento las características que debe cumplir el docente frente a grupo para el buen desarrollo de su trabajo.

A continuación observaremos cómo están establecidos las competencias docentes que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha establecido para cumplir con la transformación de la práctica docente y profesional que evidentemente se reflejará en su desempeño en el aula.

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos para el desarrollo de capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio vigentes para la educación básica.
- Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas, con lo que favorece las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes.
- Identifica sus propios procesos de aprendizaje y los utiliza para fomentar el aprendizaje permanente de los estudiantes (aprender a aprender).
- Crea ambientes de aprendizaje en las aulas que incentivan la curiosidad, la imaginación, el gusto por el conocimiento, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes mediante la incorporación de innovaciones educativas, la promoción de prácticas democráticas y el uso de diversos recursos didácticos en sus prácticas de enseñanza.
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos.

- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes de manera que valora la individualidad y potencializa el aprendizaje con sentido en un contexto de inclusión y equidad (crea condiciones para la educación inclusiva).
- Contribuye al desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes, reconociendo la importancia de las distintas dimensiones del desarrollo humano, aplicando el mismo principio en su desarrollo personal integral.
- Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa tanto en su propia comunidad educativa como en otros contextos y experiencias.
- Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en las prácticas pedagógicas del aula, que les permita enfrentar los retos de las sociedades del conocimiento.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.
- Domina una segunda lengua (nacional o extranjera), que contribuya a sus posibilidades de desarrollar actitudes y prácticas interculturales.
(Subsecretaría de Educación Básica, 2012)

Como se observa, en los primeros dos puntos, hace hincapié en desentrañar los contenidos que deben estar en el currículo ya que es necesario que el docente logre conocerlos a fondo, así como los componentes pedagógicos que son indispensables para la aplicación de los contenidos; éstos deben estar en función a las características del programa de estudio el cual sigue vigente para el ciclo escolar 2013-2014, al igual que los elementos que prevalecen en los estándares de Español en donde privilegian el lenguaje como una herramienta que permita la comunicación entre los alumnos.

Así, en cada una de los puntos va aclarando las necesidades que debe cumplir cada docente, por ejemplo cuando menciona que debe contemplar los procesos de aprendizaje, hace mención a los cuatro pilares de la educación de Jaques Dellors de los cuales son Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir y Aprender a Ser, de los cuales se reflejan en los demás apartados.

A pesar que gran parte de las competencias se enfocan a que el docente debe de estar apto para desempeñarse, no puede negarse que algunos de éstos no sabe o conoce algunos de ellos, pues a pesar que en los cursos se hizo hincapié en que el docente debe de estar enfocado en las competencias, no fue suficiente el hecho de presentar un diplomado, ya que en los cursos no fueron lo suficientemente claros en cuanto a que el docente fuese con competencias.

No obstante queda claro que en el texto de Dellors comenta que toda la enseñanza tiene que estar en pro de aprender a conocer y en menor grado aprender a hacer, pues en este sentido contempla que es una necesidad que el docente tiene que orientar al alumno para adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1994), de esta manera entendemos que el docente debe y tiene que incorporar en su haber áulico una serie de trabajos que estén orientados a la diversidad cultural y, como lo dice en los puntos, lingüística de tal manera que logren una individualidad potenciando una equidad e inclusión hacia el mundo que los rodea.

Es el momento de recordar que el docente en su primer acercamiento a los diplomados de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), deja claro la necesidad de ubicarse en los contextos sociales, de esta manera prioriza que el docente tenga la competencia lingüística puesto que logra, con esto, la integridad de la familia así como en la comunidad en la que está inmersa.

Considera que el docente debe y tiene que estar en las condiciones de enfrentarse a una comunidad que puede ser bilingüe o más, pues en su práctica social están y deben de considerarse, la tradición oral, la vida intercomunitaria, y por supuesto

debe de difundir el conocimiento de una manera asequible a la comunidad en la que se encuentra el docente, como parte de su competencia.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) contempla la necesidad de impulsar el desarrollo y la utilización de las TIC's que por supuesto el docente debe de estar capacitado para aplicar su competencia en este rubro; a pesar que en algunas escuelas no cuentan con sistema eléctrico o en su caso dotadas con computadores para todos los integrantes de la comunidad estudiantil.

Es entonces que el docente debe de aplicar sus competencias para la vida y fortalecer al alumno en la inserción en la sociedad del conocimiento (Básica, 2011) mismos que el docente tiene que estar inmerso.

Tenemos claro que el docente actual debe de estar dotado de nuevas tecnología que le permita generar inquietudes de tal suerte que estarían en constantes cursos o en comunicación entre colegas para crear una red continua de información que nos permita estar en un ambiente colegiado de constante capacitación.

3.3. Las competencias docentes generales, específicas y transversales.

Las competencias docentes las entendemos como la vinculación de los saberes en las prácticas sociales, en donde se manifiesta el desarrollo del pensamiento crítico y complejo, del cual un pionero de este último punto es Edgar Morin; así consideramos que las competencias que el docente adquirió en los cursos son un acercamiento a las competencias que debería tener claro, así de esta manera se contempla docentes generales, específicas y transversales.

Para el caso de las competencias docentes generales, el docente tiene que estar vinculadas con las tareas de una planificación, impartición y evaluación que tendrán que estar en un nivel que permitan visualizar, organizar y guiar el aprendizaje en donde tiene que favorecer las habilidades y capacidades de los estudiantes de una manera significativa.

Si consideramos que desde que se aplicó la RIEB, el docente está en miras de ser una persona con debidas aptitudes que fuesen de constante trayecto formativo,

los objetivos generales de la formación docente, como lo menciona Manuel Medina Elizondo, comprende cuatro aspectos (Medina Elizondo, 2012):

1. Formar integralmente a la persona en el ejercicio de una profesión, esto le permitirá realizar con eficacia, el desarrollo de sus competencias, para insertarse en el mercado laboral; a través de sus conocimientos, habilidades, resolución de problemas, toma de decisiones, ética, preocupación por la higiene y seguridad en el trabajo.
2. Permitir la integración de la persona en la vida profesional: mostrarle el mercado de trabajo en general y el contexto particular de la profesión que seleccionó; y enseñarle sus derechos y sus responsabilidades como trabajador o trabajadora.
3. Favorecer la evolución y el estudio a profundidad de los conocimientos profesionales de la persona, dándole libertad de desarrollar su autonomía, así como su capacidad de aprendizaje; enseñarle los métodos de trabajo los principios subyacentes a las técnicas utilizadas; y desarrollar su creatividad, su iniciativa y su espíritu emprendedor, con el fin de que adquieras las actitudes esenciales para alcanzar el éxito profesional, el sentido de responsabilidad y la preocupación por la excelencia.
4. Permitir la movilidad profesional de la persona, desarrollando actitudes positivas frente al cambio, la capacidad de informarse y documentarse, y prepararla para la búsqueda dinámica de un empleo o autoempleo.

Así, al observar estas categorías, consideramos que en los cursos de la RIEB se enfocaron en desarrollar las competencias de los docentes por medio de tratar enfatizar a las competencias en los alumnos; probablemente quedó implícito que los docentes deberían de estar acorde a estos puntos, no obstante, la SEP observa el enfoque por competencias hacia la vinculación de los saberes en los alumnos, pero no lo visualiza en cuanto a los docentes que deben de capacitarse conforme a los diversos componentes de cada una de las competencias y sus implicaciones, pues al no generarse estos puntos, se han generado nuevos cursos externos que hacen al docente que esté en constante capacitación.

En las competencias generales Patricia Frola y Jesús Velásquez, menciona que las competencias generales están enfocadas en la calidad, eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su gestión educativa, que a continuación se detalla (Frola, Patricia y Jesús Velásquez, 2011):

- Competencia académica: Implican el dominio de su campo de ejercicio profesional, de sus herramientas de trabajo de la normatividad que sustenta su entorno y su desempeño...
- Competencia organizativa: Dominio de habilidades, actitudes y estrategias relacionadas con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones académicas pedagógicas y didácticas...
- Competencia didáctica: Implica en la concreción en la práctica educativa de los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen en el hacer docente cotidiano...
- Competencia comunicativa: Para la expresión oral, escrita y desempeñarse de manera asertiva, conciliando intereses y conciliando la expresión respetuosa...
- Competencia integradora: Manejo de los componentes personales y no personales del proceso grupal, actitudes flexibles hacia la diversidad, aceptación de las diferencias, propiciar la inclusión y no la exclusión...

Como es de saber estas competencias están implícitas en las competencias para el docente, en el apartado anterior, pero que no fueron aclaradas en forma individual, sino más bien, fueron integradas de acuerdo a lo general y no en lo particular. Esto hace que el docente no pueda distinguir las competencias que tiene o las que debe de manejar en su haber cotidiano, así que por más que el docente logre entender las competencias impartidas en la RIEB, no logra visualizar el contenido que pueda involucrar cada una de las competencias dadas.

Las competencias generales, son las que cada docente tiene que desarrollar, como su nombre lo dice generales, el docente, debe de manejarlas conforme a su nivel, ya sea primaria, secundaria o en su caso nivel medio superior y superior, ya que son básicas en su desempeño como profesionista de la educación.

En cada una de las competencias tenemos la obligación, como docentes, de saber específicamente su contenido, pero sobre todo analizar detenidamente cada componente de la competencia, pues de esta manera lograremos hacer diagnóstico detallado de las necesidades, debilidades, que como docente observamos en las aulas y de esta manera lograr una ruta que mejore nuestro trabajo como docentes con competencias logrando una articulación en las competencias en sus alumnos, por ello al revisar las competencias específicas, observaremos cómo se establecen para el mejoramiento de los alumnos y por su puesto del docente que ha conseguido un nivel de trabajo basado en las competencias.

Las competencias específicas contemplan una gama de posibilidades que coadyuvan al desarrollo de las competencias generales, pues si bien Perrenaud aclara una serie de competencias; María Jesús Comellas, entre otros, reflexionan sobre las competencias y designan nuevas formas para analizar, así otros autores reflexionan en las competencias específicas, para esto en el siguiente cuadro se contempla las competencias incluyendo las de Perrenaud, Comellas, que están contempladas en el módulo 1: Fundamentos de la Articulación de la Educación Básica (SEP, Reforma Integral de la Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria 3º y 4º grados módulo 1, 2011).

Cuadro No. 3

Tabla I. Competencias docentes

Comellas, M. J. (2002)	Perrenoud (2004)	Zabalza, M. A. (2005)	SEMS-México (2008b)	Cano, E. (2005)
Identificar los obstáculos o los problemas.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina).	Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	De planificación y organización del propio trabajo
Entrever diferentes estrategias realistas.	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos Disciplinarios.	Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	De comunicación
Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	De trabajar en equipo
Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC.	Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	De establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.	Trabajar en equipo.	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	De utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derechos (equidad, libertad, etc.)	Participar en la gestión de la escuela.	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	De disponer de un autoconcepto positivo.
Dominar las propias emociones, valores, simpatías, entre otras.	Informar e implicar a los padres.	Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes.	Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	De autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.
Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario	Utilizar las nuevas tecnologías.	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional.	

Cuadro No.4

	misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad).		
Organizar la propia formación continua.			

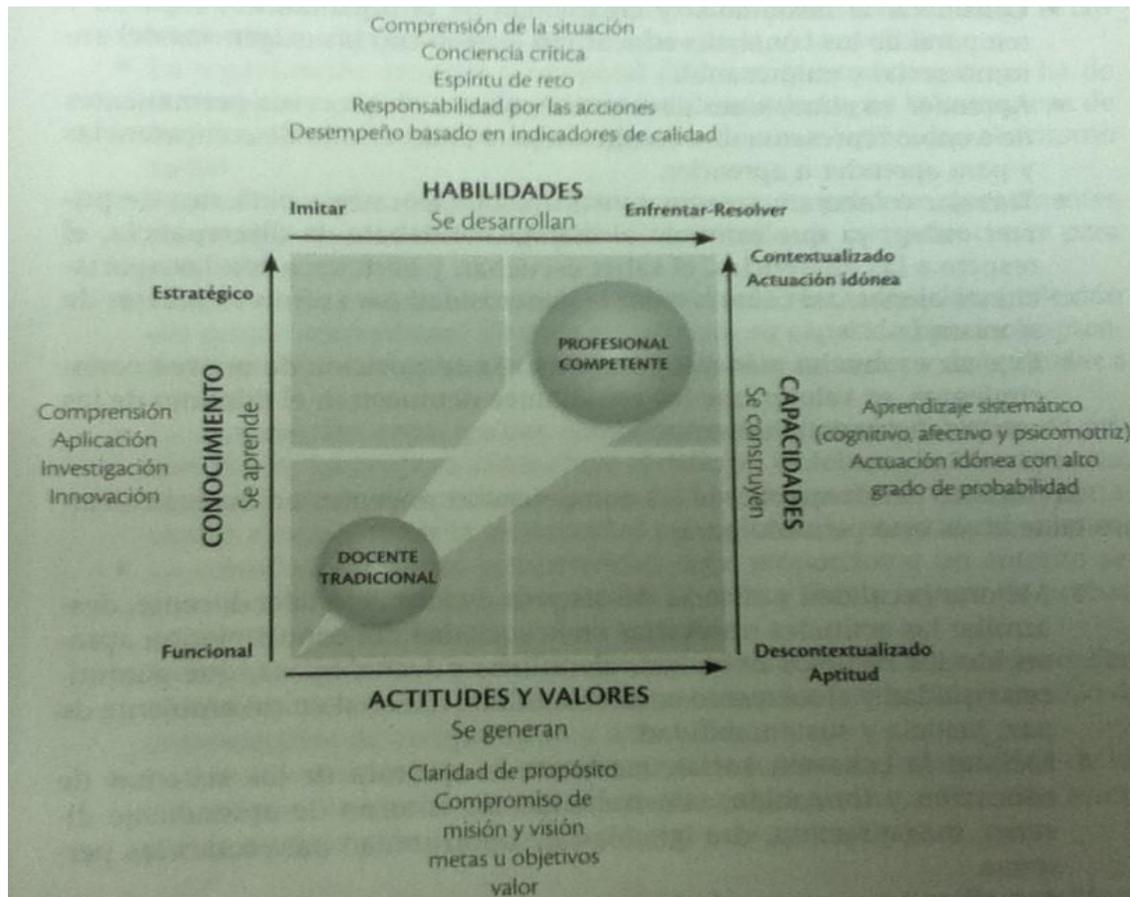
Como darán cuenta, en las competencias específicas son un complemento de las generales, y serán las que se acoplen en cada uno de los grupos en donde el docente este impartiendo su clase.

En las competencias transversales, es necesario señalar que en éstas el docente debe estar acorde a un sistema de enseñanza por competencias, que si bien está envuelto por un sinfín información que le llega desde su primera autoridad de la escuela, principalmente la dirección y que luego se ve obligado a presentar una serie de cursos que den cuenta de que es un docente con competencias; es entonces el momento por el cual el docente frete a grupo no sabe en donde está parado, si bien conoce las generales, las específicas las ubica porque le permite un acercamiento hacia su trabajo pero las trasversales, inconscientemente las aplica en su desarrollo de clase.

Las competencias transversales son aquellas relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico (Catedra INCREA de innovación, Creatividad y Aprendizaje, 2012), por eso consideramos que el docente tiene que estar en atento a las indicaciones que en su propia comunidad manifiesta; es claro que si bien conoce las competencias, ahora debe de conocer lo que puede estar inmerso su trabajo inicial con otras disciplinas que puedan integrar su trabajo.

Así, el docente que no tenga conocimiento de las competencias, le será complicado asumir una responsabilidad de cuatro acciones que le permitan extender su trabajo como docente competente o profesional competente, en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 5



(Medina Elizondo, 2012)

Como se observa en el cuadro, el docente tradicional debe de traspasar la parte inerte para completar una docente competente, en este caso para ser un profesional competente, debe de cumplir con actitudes, conocimientos, capacidades, habilidades, pero que en cada uno tiene sus propias formas de conciliar el conocimiento para que de esta manera transversal logre generar un docente-alumno competente.

Es preciso señalar que para las exigencias que el docente debe contar para impartir sus clases, debe de estar enfocado en las vertientes del concepto de educación por competencias, si bien el docente se capacita de una manera general y que está a la vanguardia de las metodologías, sería prudente recalcar que en cada una de las exigencias docentes se tiene que plantear en las

competencias que desee desarrollar, no sin antes conocer las competencias generales; digamos que ahora el docente no basta con destacar una competencia y de ella buscar una especificidad o en su caso una transversal, sino más bien tiene que fundamentar su haber pedagógico con las competencias para que en un futuro tenga una formación global. En consecuencia el siguiente cuadro representa las competencias de las cuales el docente tradicional deja marcado y el docente con competencia refuerza su trabajo:

Cuadro No. 6

Cuadro 1.1. Descripción de las características de la FBC y la formación tradicional.

<i>Características</i>	<i>Formación tradicional</i>	<i>Formación profesional basada en competencias</i>
Admisión y reinscripción de los alumnos a las instituciones educativas.	Una y dos veces al año, respectivamente; horarios fijos y rígidos; acceso y distribución restringidos.	Al inicio del módulo, horarios flexibles; según disponibilidad, profesores e instalaciones; acceso y distribución irrestrictas.
1. Programa.	Enfocado sólo en conocimientos científicos y tecnológicos, sin salidas para la solución de problemas del entorno.	Enfoque formación integral, competitividad en el mercado de trabajo, con salidas para la solución de problemas del entorno. Mayor integración en la sociedad y en la universidad.
2. Metodología de la enseñanza.	Centrada en métodos magistrales donde el centro es el profesor, con pocas prácticas en el aula y escasas o ninguna en las empresas o instituciones.	Centrada en métodos para aprender y en las necesidades básicas del estudiante, con investigación para encontrar soluciones centradas en los problemas. lo cual desarrolla el saber hacer, saber aprender a lo largo de la vida, así como el saber ser personas con dignidad y éxito.
3. Maestros.	En su mayoría, aplican métodos expositivos a grandes grupos de estudiantes.	El profesor sirve como un guía u orientador para clarificar dudas, demostrar habilidades y proporcionar materiales de aprendizaje.
4. Aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes toman nota de lo escrito en el pizarrón, pasivamente. • La calidad del aprendizaje depende de la calidad y disposición del profesor. • En grandes grupos, sólo algunos de los estudiantes pueden demostrar sus 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reciben la asistencia del profesor, en forma individual o en grupos pequeños, cuando ésta es requerida. • Participación activa, responsabilizándose de la consulta de información. • Comprometido al logro de

(Medina Elizondo, 2012)

Cuadro No 7

Cuadro 1.1. (Continuación)

<i>Características</i>	<i>Formación tradicional</i>	<i>Formación profesional basada en competencias</i>
5. Currículo.	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia y tutorías mínimas. • Proceso de enseñanza presencial autocrática. • Conocimiento centrado en el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros, empresarios, con experiencia y sistema de tutorías. • Proceso de aprendizaje y autoaprendizaje colaborativo y organizacional. • Conocimiento centrado en el alumno, en un proceso constructivista individual y colectivo.
6. Práctica.	Instruccionismo.	Especialización horizontal, desarrollo sistemático de la capacidad de aprendizaje centrado en el alumno: proceso de construcción.
7. Certificación.	Expedida hasta el final del programa educativo completo. Especialización final y del conocimiento adquirido.	Certificación por grados al completar requerimientos para cada competencia según el programa. Especialización horizontal, gradual. Capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.
8. Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Normativa, de acuerdo con los promedios obtenidos por el grupo. Elaborada por maestros o expertos. • Difusión en la institución en un espacio temporal y físico. • El alumno demuestra al profesor sus conocimientos por medio de pruebas objetivas escritas o de ensayo. • Sin considerar el resultado, el profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Basada en criterios consensados, analizada entre empresarios, docentes, expertos y alumnos. • Difusión en un entorno empresarial con práctica intensiva. • Se pone mayor énfasis en la demostración de las competencias adquiridas, apoyada con exámenes escritos y el portafolios de evidencias. • Los estudiantes deben

(Medina Elizondo, 2012)

Así en estos cuadros nos explica Manuela Medina, que los docentes a pesar que están constantes actualizaciones, no puede pasar por alto que en cada una de las competencias se requiere de un acercamiento hacia su comunidad estudiantil. Por ello en las competencias debe quedar claro que son las que más se acercan a nuestro trabajo, no podemos decir que somos selectivos, pero lo que si es que en realidad no todas se pueden aplicar en el aula, ahora pareciera que el docente

tiene que estar a la vanguardia educativa por medio de las competencias (Medina Elizondo, 2012).

En algunas ocasiones se recurre a las prácticas tradicionales, ya sea por costumbre o que simplemente las condiciones de su grupo no pueden ajustarse a las exigencias internacionales a las que están sujetos los estándares educativos, es entonces que decimos que el docente está a la vanguardia de sus competencia, pues sabe que en la comunidad no puede aplicar cada una de las competencias que le fueron encomendado.

Con estas características, las competencias serán parte primordial del haber de un docente, pero también marcaran las necesidades que la comunidad estudiantil demande, pues un docente con competencias no puede ser capaz de llevar a cabo su práctica si no cuenta con las condiciones adecuadas para realizarla; buscará las estrategias para cubrir sus faltantes, pero no logrará completar un su cometido como docente con competencias.

Capítulo IV

Philippe Perrenoud *Versus* Paulo Freire

4.1 La educación problematizadora de Paulo Freire.

Presentaremos los postulados de Paulo Freire de su texto *Pedagogía del oprimido* que están en relación con la educación problematizadora. Antes de entrar a tratar al autor diremos que el programa de primer grado dice que el maestro de primaria o la labor docente en primaria debe de tener una ruptura con la forma de enseñar basada en transmitir información, administrara tareas y corregir trabajos de los alumnos la intervención del docente bajo el enfoque de las competencias supone que el docente asuma el rol de facilitador y guía. En español se pretende que el docente promueva el trabajo de reflexión y análisis de textos entre otras acciones que hace dentro del salón en el caso de las matemáticas propicia que los niños desarrollen formas de pensar que les permita formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas así como elaborar explicaciones para ciertos hechos. Empezaremos señalando lo que nos dice Paulo Freire:

"Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la condena que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre si misma, en lo que Jaspers denomina "escisión". Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia". (Paulo, 1978, pág. 59)

Terminando hay que señalar que la conciencia es la base de cómo se forma el conocimiento Paulo Freire nos menciona que la educación problematizadora forma

la conciencia en el estudiante. Después este teórico de la pedagogía nos expone lo siguiente:

"en este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente" (Paulo, 1978, pág. 59)

Estos puntos teóricos son diferentes a lo que se le exige al maestro de primaria. En el Programa de Educación Básica de Primaria de primero a sexto grado en la asignatura de español le piden al profesor frente a grupo en el apartado del Enfoque didáctico que el maestro haga un trabajo por proyectos didácticos en la asignatura. Esta forma de tratar la materia es diferente a lo que hacían los maestros con el plan 93. El programa menciona que El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales). Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda al tenerla experiencia directa en el aprendizaje que se busca. El papel del docente y trabajo en el aula es apoyar a los alumnos a resolver problemas a través del lenguaje, la exposición de necesidades o sentimientos, la negociación y el establecimiento de acuerdos. Aquí nos damos cuenta que el programa por competencias que imparte la SEP en primaria no es una educación liberadora un acto cognoscente.

En cuanto a la promoción de la expresión oral, el docente deberá de considerarlos siguientes aspectos. Apoyar a los alumnos a resolver problemas a través del lenguaje, la exposición de necesidades o sentimientos, la negociación y el establecimiento de acuerdos. En conclusión para la asignatura de Español el proyecto ayuda a que el alumno se problematice si deja de lado que el alumno debe de lograr las competencias que se le exigen en cada grado. Esto es contrario

a la conciencia de la conciencia que nos señala Paulo Freire. En seguida retomando las ideas del teórico que estamos exponiendo lo que él plantea.

“Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalineada. Resumiendo el alumno se ve obligado a resolver el desafío”.
(Paulo, 1978, págs. 61-62)

Los desafíos matemáticos que hay en el programa de primaria apoyan la asignatura pero no buscan formar al alumno para que logre tener conciencia lo que logran los alumno es tener un pensamiento desalineado.

A continuación mencionaremos la contradicción que señala el intelectual de la pedagogía Paulo Freire que nos indica:

“antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación” (Paulo, 1978, pág. 60)

Finalmente la superación del alumno no se encuentra en los planes de estudio 2011 ya que su objetivo es lograra las competencias un ejemplo se esto es la materia de matemáticas. Sigue manejándose una idea dominante de la educación. No se resuelve la tradición de tener una contradicción educador-educandos como lo señala Paulo Freire en sus textos. En el apartado enfoque didáctico de los programas de primaria es posible que el planteamiento de ayudar a los alumnos a estudiar matemáticas, con base en actividades de estudio sustentadas en situaciones problemáticas cuidadosamente seleccionadas, resultará extraño para

muchos docentes compenetrados con la idea de que su papel es enseñar, en el sentido de transmitir información conocido como el maestro tradicional.

Sin embargo, en el programa de primaria se pide al maestro que cambie mencionando que vale la pena intentarlo, ya que abre el camino para experimentar un cambio radical en el ambiente del salón de clases; se notará que los alumnos piensan, comentan, discuten con interés y aprenden, mientras que el docente revalora su trabajo. Pero esta educación que propone la SEP en la primaria no es una Educación problematizadora ni una Educación liberadora en las recomendaciones que da el programa de estudio 2011 guía para el maestro en los apartados de los campos formativos nos dicen. Este escenario no se halla exento de contrariedades, en el aula y para llegar a él hay que estar dispuesto a superar gran número de distintos puntos de vista en el salón de clases, esto es, los alumnos compartirán sus ideas, habrá acuerdos y desacuerdos, se expresarán con libertad y no habrá duda de que reflexionan en torno al problema que tratan de resolver. Después de este argumento llegaremos al resultado de que se mantiene la contradicción educador-educandos. En seguida hay que resaltar lo Paulo Freire nos señala que apoya el discurso antes expuesto:

“de este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo las libertades y no contra ellas” (Paulo, 1978, pág. 60)

En la materia de Geografía la Modalidades de trabajo es también por Proyectos Estrategia didáctica que se integra con una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o un problema y proponer posibles soluciones. Terminaremos mencionando que no se logra el educador es educado. Como lo propone Paulo Fraire en el Programa de Educación Básica [entendida esta como la que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades, incluyendo la

educación indígena, la especial y la que se imparte en los centros de educación básica para adultos] del 2011 de Primaria de primero a sexto grado es diferente al programa de Educación Básica del 93. Pero ninguno de los dos fomenta lo siguiente, Paulo Freire nos cita:

“por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos”. (Paulo, 1978, pág. 61)

En la materia Formación Cívica y Ética el papel del docente y procedimientos formativos la piden al maestro que sea una persona *Interesada en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica*. Esta asignatura requiere de un conocimiento amplio y actualizado de conceptos y nociones provenientes de varias disciplinas, las cuales contribuyen a identificar y comprender procesos y problemas de la sociedad contemporánea que puedan vincularse con los intereses y experiencias de los alumnos. Como lo dice la guía del maestro de cada grado. Lo que no menciona la guía es que el maestro se un sujeto cognoscente cuando se prepara y se capacita. Ya que las capacitaciones por medio de los diplomados no exige lo que Paulo Freire expone para el profesor cognoscente.

Así, estará en condiciones de impulsar la capacidad de los alumnos para tomar decisiones con responsabilidad, fortalecer progresivamente su autonomía, afrontar conflictos y elegir opciones de vida enriquecedora y justa. El niño debe de ser un *Problematizador de la vida cotidiana*. Las actividades que diseñe el docente deben propiciar la búsqueda, el análisis y la interpretación de información que lleve a los alumnos y cuestionar aspectos de su vida diaria. Estos puntos que maneja la asignatura no buscan que el educador rehaga constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Lo que busca es que el alumno sea competente por lo tanto no puede autocapacitarse el profesor siguiendo las necesidades de sus alumnos. El profesor que imparte educación en

la primaria de la SEP tiene que aplicar el programa por competencias y la educación por competencias que la RIEB impuso en el sexenio del presidente de la república mexicana 2006-2012 Felipe Calderón. Lo que puede hacer el docente en la escuela primaria es diseñar estrategias que permitan movilizar los conocimientos y las experiencias de los integrantes del grupo relativas a sus propias personas, a la cultura de pertenencia y a la vida social, de tal manera que contribuyan al análisis y modificación de actitudes y conductas sociales. De esto se deriva que el maestro no será un sujeto cognoscente. Paulo Freire nos advierte de esta forma:

“de este modo el educador problematizador rehace constantemente su actocognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.” (Paulo, 1978, pág. 61)

Lo que se busca es que el maestro pase de un conocimiento por opinión un conocimiento obtenido a partir de la experiencia a un conocimiento que se piensa razona y argumenta un conocimiento en general, aunque puede hablar sobre los límites y el fundamento de otros conocimientos particulares como lo nombra Paulo Freire a continuación:

“por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del logos”. (Paulo, 1978, pág. 61)

La meta es lograr el conocimiento o la verdad. Pero la situación problemática solo es fomentada en la asignatura de matemáticas como dice el programa 2011 de la SEP se le pide el docente que lograr que los alumnos se acostumbren a buscar por su cuenta la manera de resolver los problemas que se les plantean,

mientras el docente observa y cuestiona localmente en los equipos de trabajo, tanto para conocer los procedimientos y argumentos que se ponen en juego como para aclarar ciertas dudas, destrabar procesos y lograr que los alumnos puedan avanzar. Aunque habrá desconcierto, al principio, de los alumnos y del docente, vale la pena insistir en que sean los primeros quienes encuentren las soluciones. Pronto se empezará a notar un ambiente distinto en el salón de clases; esto es, los alumnos compartirán sus ideas, habrá acuerdos y desacuerdos, se expresarán con libertad y no habrá duda de que reflexionan en torno al problema que tratan de resolver. Acto seguido el maestro propicia las condiciones para que suceda lo siguiente como nos nombra Paulo Freire

“Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalineada” (Paulo, 1978, págs. 61-62)

Solo en los desafíos matemáticos que propone la SEP los cuales están graduados de primero a sexto grado se recurre al espíritu de problematizar al alumno como lo dice el programa del 2011 y el Plan de estudios 2011 para la educación básica señala, acertadamente, que las actividades de aprendizaje –deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes, con el fin de que formulen alternativas de solución-. Este señalamiento se ubica en el contexto de los principios pedagógicos, en particular el que se refiere a la planificación, considerados como -condiciones esenciales para la implementación del currículo-. Si en verdad se trata de actividades de aprendizaje que representan desafíos intelectuales, entonces los alumnos participan en ellas y producen ideas que es necesario analizar para sacar conclusiones claras y poder avanzar en el aprendizaje. En síntesis, lo que el Plan de estudios 2011 postula es, que el docente plantee desafíos intelectuales a

los alumnos, para que estos produzcan ideas, que se analizarán colectivamente con ayuda del docente. Sin duda se trata de una orientación diferente, a la práctica común que privilegia las explicaciones del maestro como único medio para que los alumnos aprendan. Pero como se dice solo en la asignatura de matemáticas se ve los desafíos desde el punto de vista como actividades de aprendizaje no como lo maneja el autor en conclusión los alumnos llegan a resolver desafíos en la vida. Luego los maestros tratan de no caer en lo que hacían en el pasado como nos relata Paulo Freire

“mientras en la concepción “bancaria” —permítasenos la insistente repetición—el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Paulo, 1978, pág. 63)

Al final hay que decir que lo que debe de hacer el niño es construir una realidad en transformación. Pero esto no se ve en el perfil de egreso que propone la SEP lo que se pretende es que el alumno. 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.

Inmediatamente lo que se busca es que se promueva como lo pide el autor de la obra Pedagogía del oprimido “la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.” (Paulo, 1978, págs. 63-64) Finalmente el alumno debe de ser crítico no formar parte del sistema. Posteriormente hay que mencionar que en la escuela como nos señala Paulo Freire

“la “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.” (Paulo, 1978, págs. 63-64)

En el plan y programas del 2011 de la SEP el maestro no promueve el dialogo como lo propone Paulo Freire .En los actos que hace el maestro de primaria frente al grupo como consecuencia del currículo por competencias que no crea él la cual es una manifestación de la dominación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE como mencionan los teóricos de la pedagogía es una educación que sirve a la dominación entre estos intelectuales de la pedagogía esta Paulo Freire indica:

“la primera es asistencial, la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica” negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora”. (Paulo, 1978, págs. 63-64)

Finalmente lo que importa es el acto creador. Los maestros en su tradición buscan sin querer lo siguiente que señala Paulo Freire

“...en tanto la concepción “bancaria” recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en

el presente dinámico, se hace revolucionaria. La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.” (Paulo, 1978, págs. 64-65)

Como dice el autor en la educación bancaria esta dado al alumno un futuro establecido. En la educación por competencias que aplica la SEP desde la educación preescolar primaria y secundaria también está dado un futuro establecido inmovible es el de la visión de una Educación por Competencias. Para este teórico la situación de educar por medio de los problemas es un cambio revolucionario .De ahí que Paulo Freire nos indica:

“corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como “proyectos”; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo”. (Paulo, 1978, págs. 64-65)

Terminaremos diciendo que el proyecto no es un acercamiento a la Educación problematizadora tan solo es una estrategia para ser utilizarla en la asignatura de español como una forma de didáctica habilidad de aprendizaje. Hay que decir cómo nos señala Paulo Freire

“la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan”. (Paulo, 1978, págs. 63-64)

Cerremos mencionado que lo importante es el acto cognoscente. En resumen la práctica problematizadora busca la emancipación. Como lo dice el teórico que estamos trabajando “para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación” (Paulo, 1978, pág. 65)

4.2 Trabajar Regularmente por Problemas de Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud menciona que el maestro entiende el deber ser; para la SEP como es el profesional en la Educación Básica [...] que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo. Para él deber ser se expresa de la siguiente forma

“trabajar regularmente por problemas 1.-Apuntar al desarrollo de competencias, es quebrarse la cabeza para crear situaciones-problemas movilizadoras y orientadas a la vez hacia aprendizajes específicos 2.-Esto supone cierto desapego del programa, una capacidad de identificar los aprendizajes efectivamente solicitados, hayan o no sido previstos, la convicción de que al trabajar de esta manera no se pasará por alto ningún objetivo esencial, aunque se les trate en desorden. 3.- Estructurar obstáculos deliberadamente o anticiparlos y orientarlos en una tarea incluida en una gestión de proyecto, exige una gran capacidad de análisis de las situaciones, tareas y procesos mentales del alumno, doblada por una capacidad de descentrarse, de olvidar su propia experiencia, para ponerse en el lugar del estudiante. 4.-Trabajar mediante situaciones-problemas supone incluso capacidades de administración de la clase en un medio complejo. ”
(Perrenoud, 2004, págs. 61-62)

Philippe Perrenoud menciona que “en el campo del aprendizaje general, sólo se estimulará a un estudiante a crear competencias de alto nivel haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos.” (Perrenoud, 2004,

pág. 74) La idea que cierra esta respuesta es aprendizaje general. El crear competencias a alto nivel el cual es:

“la noción de problemas puede llevar a confusiones. El aprendizaje por problemas, desarrollado en ciertas formaciones profesionales, especialmente en ciertas facultades de medicina, supone simplemente que los estudiantes son colocados frecuentemente en situaciones de identificación y solución de problemas, estos últimos creados por los profesores para favorecer un avance en la asimilación de los conocimientos y la creación de competencias” (Perrenoud, 2004, pág. 74)

Finalmente lo que se busca es desarrollar ciertas formaciones profesionales del maestro de grupo. La estrategia de trabaja en problemas puede ser:

“el trabajo basado en problemas abiertos, desarrollado en didáctica de las matemáticas, insiste en problemas de enunciados cortos, que no inducen ni el método, ni la solución. Esta última no se obtiene a través de la aplicación inmediata de un buen algoritmo,” (Perrenoud, 2004, pág. 74)

La finalidad es tener una didáctica específica lo importante es que el maestro logre que el alumno conviva con problemáticas de la vida cotidiana como menciona el autor:

“Los alumnos deben buscarla, crearla, lo que evidentemente supone que la tarea propuesta se encuentra en su zona de desarrollo próximo y puede apoyarse en cierta familiaridad con el campo conceptual abordado. Para insistir en el hecho de que, para ser realista, un problema debe estar en cierta medida enquistado en una situación que le da sentido” (Perrenoud, 2004, pág. 75)

Utilizar otros caminos como zona de desarrollo próximo para llegar a ser competente A los maestro se les pide recurrir a diversos tipos de situaciones-problemas, unas construidas para fines bien precisos, otras que surjan de manera menos planificada, por ejemplo a favor de un proyecto; en los dos casos es

importante que el profesor sepa exactamente dónde quiere llegar, que quiere trabajar, a qué obstáculos cognitivos quiere enfrentar a todos o a parte de los problemas. Últimamente se le pide al maestro diversos tipos de situaciones-problemas, el solo puede aplicar el proyecto como una forma de situación-problema, en algunas asignaturas (Perrenoud, 2004, pág. 75) En el Programa de Educación Básica de Primaria de primero a sexto grado. Philippe Perrenoud dice una situación-problema no es una situación didáctica cualquiera, puesto que ésta debe colocara al alumno frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido (Perrenoud, 2004, pág. 75).

4.3 El docente como lo plantea PERRENOUD

El profesor de primaria tiene que cambiar su forma de enseñar ya no es el dueño del saber. Puede tener diferentes estrategias para organizar el trabajo dentro del aula. También puede idear material didáctico. Pero lo importante es *tratar los saberes como recursos para movilizar el conocimiento como lo plantea el autor que estamos viendo* (Perrenoud, 2004).

1.-No considerar una relación pragmática con el saber cómo una relación menor.2.-Aceptar el desorden, lo incompleto, la aproximación de los saberes movilizados, como características inherentes a la lógica de la acción.3.- Despedirse del dominio de la organización de los conocimientos en la inteligencia del alumno.4.-Tener una práctica personal de la utilización de los saberes. (Perrenoud, 2004, págs. 72-73)

El trabajo del maestro no solo es por asignatura. El cumpliendo de los estándares, o que él niño salga en el cuadro de honor por que tiene una calificación de 10, no es lo que persigue reforzar el maestro por competencias; Philippe Perrenoud plantea que es necesario que el maestro trabaja regularmente por problemas o proyectos:

1.-Apuntar al desarrollo de competencias, es quebrarse la cabeza para crear situaciones-problemas movilizadoras y orientadas a la vez hacia aprendizajes específicos2.-Esto supone cierto desapego del programa, una capacidad de identificar los aprendizajes efectivamente solicitados, hayan o no sido previstos, la convicción de que al trabajar de esta manera no se pasará por alto ningún objetivo esencial, aunque se les trate en desorden.3.- Estructurar obstáculos deliberadamente o anticiparlos y orientarlos en una tarea incluida en una gestión de proyecto, exige una gran capacidad de análisis de las situaciones, tareas y procesos mentales del alumno, doblada por una capacidad de descentrarse, de olvidar su propia experiencia, para ponerse en el lugar del estudiante.4.-Trabajar mediante situaciones-problemas supone incluso capacidades de administración de la clase en un medio complejo. (Perrenoud, 2004, págs. 78-79)

El maestro tiene que ver en el trabajo por equipo una forma de que los niños pueden aprender de sus compañeros como pueden hacer tareas. La nueva forma que el maestro haga una trasposición didáctica lo llevara a establecer un nuevo contrato didáctico como lo dice trabaja regularmente por problemas.

Esto remite a la improbable cooperación entre adultos y al posible contraste entre la cultura profesional individualista de los alumnos y la invitación a trabajar en conjunto hecha a los alumnos. (Perrenoud, 2004, pág. 85)

La didáctica como dicen los diccionarios del griego *didaskhein*, "enseñar, instruir, explicar" es la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza, destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas. Díaz Barriga la define como: una disciplina teórica, histórica y política (Díaz Barriga, 2006)

. Tiene su propio carácter teórico porque responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia. Philippe Perrenoud nos menciona que el maestro ya no es solo utilizar una presentación o exposición por parte de él. Lo que debe de hacer el maestro como lo menciona este teórico es:

1.-La capacidad de estimular y de guiar el tanteo experimental. 2.-La aceptación de los errores como fuentes esenciales de regulación y de progreso, con la condición de ser analizados y comprendidos. pág853.-La valorización de la cooperación entre alumnos en tareas complejas. 4.-La capacidad de explicar y adaptar el contrato didáctico, de comprender las resistencias de los alumnos y considerarlas. 5.-La capacidad de involucrarse personalmente en el trabajo sin quedar constantemente en el papel de árbitro o de evaluador sin transformarse, no obstante, en un igual. (Perrenoud, 2004, pág. 85)

La evaluación que hace el maestro está influida por la prueba ENLACE, los estándares que pide la SEP en cada grado, la necesidad de los padres de que su hijo sea un alumno de 10 de calificación y los resultados de la prueba PISA. Otra forma de ver la evaluación es que está socialmente ligada a un cierto punto final o momento de la verdad, centrándose en el resultado los exámenes finales que todavía se hacen en algunas escuelas a los niños. Lo que señala Philippe Perrenoud es él maestro practique una evaluación formadora.

1.-Primero, el profesor tiene interés en renunciar radicalmente a servirse de la evaluación como medio de presión y de comercio.2.-dominar la observación formativa en situación y unirla a formas de retroalimentación a la vez inmediatamente utilizables y factores de aprendizaje, según el dicho “más vale enseñar a pescar que dar un pez”3.-Aceptar los desempeños y competencias colectivas, cesar de querer medir la contribución individual de cada uno movido por el ánimo de justicia o de control, y sólo hacerlo para identificar dificultades específicas, a veces escondidas tras el funcionamiento colectivo.4.-Renunciar a estandarizar la evaluación, a ocultarse tras una equidad puramente formal, exigir y acordar a sí mismo la confianza querida para establecer un balance de competencias basado en un juicio de experto más que en un cuadro estadístico. 5.-saber crear situaciones de evaluación certificativa o momentos de certificación en situaciones más amplias.6.-saber y

querer involucrar a los alumnos en la evaluación de sus competencias, explicando y debatiendo los objetivos y los criterios, favoreciendo la evaluación mutua, los balances de saberes, la autoevaluación (Perrenoud, 2004, pág. 86)

4.4 Paulo Freire la educación bancaria

En el Programa de Educación Básica de Primaria de primero a sexto grado en la asignatura de exploración de la naturaleza y la sociedad primer grado, ciencias naturales de tercer grado a sexto grado, no se trabaja en base a problemas y no es forzoso trabaja por proyectos. Aunque se planea conjuntamente no se trabaja en base a problemas no se trabaja en base a problemas con la formación cívica la educación física y la educación artística de primeo a sexto grado también no se trabaja en base a problemas. La materia de historia de cuarto grado a sexto grado no trabaja en base a problemas. Por consecuencia “se puede utilizar por parte de los maestros conducta de “concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de trasmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación” al final para Paule Freire (Paulo, 1978, pág. 51) entrando en el temas la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción. De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (Paulo, 1978, pág. 52)

En conclusión la educación bancaria es utilizada por los maestros cuando los planes y programas no tienen ingerencia o cuando los directores piden resultados numéricos para que su escuela la cual se entiende como el plantel en cuyas instalaciones se imparte educación y se establece una comunidad de aprendizaje entre alumnos y docentes, que cuenta con una estructura ocupacional autorizada por la Autoridad Educativa u Organismo Descentralizado; es la base orgánica del sistema educativo nacional para la prestación del servicio público de Educación Básica o Media Superior; que es sea tomada como escuela de calidad. Explicaremos que psicológicamente” el educador “bancario” no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme. No puede percibir que “la educación de este tipo en conclusión” impiden la conclusión” (Paulo, 1978, pág. 56) de un trabajo. La conclusión es que el maestro en su trabajo implica comunicarse. En un comienzo o al principio

“la concepción “bancaria” que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano. Su ánimo es justamente lo contrario” (Paulo, 1978, pág. 57)

Cerraremos diciendo lo que sobresale es un fundamento sobre una concepto mecánica, estática. Rescataremos la concepción de Paulo Freire que nos dice

“la concepción “bancaria” que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano”. (Paulo, 1978, pág. 57)

Definitivamente lo que hoy sucede en la prueba ENLACE es una muestra de lo antes dicho transforma a los educandos en recipientes esto repercute también en las funciones del maestro.

4.5 El maestro como facilitador y guía en la primaria pública.

Los programas de estudio del 2011 de la educación básica de primaria nos dicen que la relevancia de la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumno ahora el maestro en este nuevo enfoque por competencias el maestros tiene que ser facilitador y guía por ejemplo

En español de primer grado y segundo grado el maestro

- Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o hacer aseveraciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentar a los alumnos a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas a través de la confrontación con los propios textos o con opiniones de sus compañeros.
- Mostrar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor experimentado, con el fin de hacer evidentes las decisiones y opciones que

se presentan al desarrollar estas actividades. En este sentido, el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita.

- Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura. Ayudarlos a centrarse en las etapas particulares de la producción de textos, como la planeación y corrección, y a usar estrategias específicas durante la lectura, por ejemplo, realizar inferencias y crear o comprobar hipótesis, entre otras.
- Fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo y equilibrarlo con el trabajo individual; lo que da oportunidad para que los alumnos logren el máximo aprendizaje posible.
- Estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo. (Pública, 2010)

Matemáticas para primer y segundo grado

a) Lograr que los alumnos se acostumbren a buscar por su cuenta la manera de resolver los problemas que se les plantean, mientras el docente observa y cuestiona localmente en los equipos de trabajo, tanto para conocer los procedimientos y argumentos que se ponen en juego como para aclarar ciertas dudas, destrabar procesos y lograr que los alumnos puedan avanzar. Aunque habrá desconcierto, al principio, de los alumnos y del docente, vale la pena insistir en que sean los primeros quienes encuentren las soluciones. Pronto se empezará a notar un ambiente distinto en el salón de clases; esto es, los alumnos compartirán sus ideas, habrá acuerdos y desacuerdos, se expresarán con libertad y no habrá duda de que reflexionan en torno al problema que tratan de resolver.

b) Acostumbrarlos a leer y analizar los enunciados de los problemas. Leer sin entender es una deficiencia muy común cuya solución no corresponde únicamente a la comprensión lectora de la asignatura de Español. Muchas veces los alumnos obtienen resultados diferentes que no por ello son incorrectos, sino que corresponden a una interpretación distinta del problema; por lo tanto, es necesario averiguar cómo interpretan la información que reciben de manera oral o escrita.

c) Lograr que los alumnos aprendan a trabajar de manera colaborativa es importante porque ofrece la posibilidad de expresar sus ideas y de enriquecerlas con las opiniones de los demás, ya que desarrollan la actitud de colaboración y la habilidad para argumentar; además, de esta manera se facilita la puesta en común de los procedimientos que encuentran. Sin embargo, la actitud para trabajar de manera colaborativa debe fomentarse por los docentes, además de insistir en que cada integrante asuma la responsabilidad de la tarea que se trata de resolver, no de manera individual sino colectiva; por ejemplo, si la tarea consiste en resolver un problema, cualquier integrante del equipo debe estar en posibilidad de explicar el procedimiento que se utilizó.

d) Saber aprovechar el tiempo de la clase. Se suele pensar que si se pone en práctica el enfoque didáctico, que consiste en plantear problemas a los alumnos para que los resuelvan con sus propios medios, discutan y analicen sus procedimientos y resultados, no alcanza el tiempo para concluir el programa; por lo tanto, se decide continuar con el esquema tradicional en el que el docente “da la clase”, mientras los alumnos escuchan aunque no comprendan. La experiencia muestra que esta decisión conduce a tener que repetir, en cada grado, mucho de lo que aparentemente se había aprendido; de manera que es más provechoso dedicar el tiempo necesario para que los alumnos adquieran conocimientos con significado y desarrollen habilidades que les permitan resolver diversos problemas y seguir aprendiendo.

e) Superar el temor a no entender cómo piensan los alumnos. Cuando el docente explica cómo se solucionan los problemas y los alumnos tratan de reproducir las explicaciones al resolver algunos ejercicios, se puede decir que la situación está bajo control. Difícilmente surgirá en la clase algo distinto a lo que se ha explicado; incluso muchas veces los alumnos manifiestan cierto temor de hacer algo diferente a lo que hizo el docente. Sin embargo, cuando éste plantea un problema y lo deja en manos de los alumnos, sin explicación previa de cómo se resuelve, usualmente surgen procedimientos y resultados diferentes, que son producto de

cómo piensan los alumnos y de lo que saben hacer. Ante esto, el verdadero desafío para los docentes consiste en ayudar a los alumnos a analizar y socializar lo que produjeron.

Exploración de la Naturaleza y la Sociedad en primero y segundo grado

Favorecer la construcción de aprendizajes de los alumnos y del desarrollo de competencias, con base en sus características cognitivas, afectivas y socioculturales.

- Reconocer que el entorno natural y social inmediato y las situaciones de la vida cotidiana son el mejor medio para estimular la curiosidad de niñas y niños.
- Generar ambientes de aprendizaje para que los alumnos desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores en torno a los procesos naturales y sociales, mediante la promoción de la curiosidad y la resolución de situaciones problemáticas que requieren del trabajo colaborativo.
- Promover que los alumnos planteen preguntas relativas al pasado y presente para que a partir de sus capacidades e inquietudes y de la recuperación de los conocimientos previos, del lugar donde viven, su comunidad y el medio local– amplíen de manera gradual su visión espacial y temporal para comprender lo que sucede en su espacio cercano.
- Propiciar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre las relaciones que existen entre los acontecimientos y el lugar en que se presentan; donde no se priorice la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia fiel de textos y la memorización pasiva. De esta manera, el docente deja de ser repetidor de saberes para organizar experiencias de aprendizaje significativas de acuerdo con el grado escolar, las particularidades y necesidades de aprendizaje de los alumnos (SEP, Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria,, 2009).

Fomentar la reflexión sobre cambios y permanencias en el lugar donde viven y el medio local, para que los alumnos propongan acciones que les permitan mejorar su espacio cercano.

- Considerar como parte de la planificación didáctica los conceptos, habilidades, valores y actitudes presentes en los aprendizajes esperados, para diseñar secuencias didácticas acordes con el contexto sociocultural de los alumnos.
- Manejar diversos recursos didácticos como las TIC, aulas de medios, recursos audiovisuales, Internet y bibliotecas Escolar y de Aula, que favorezcan el aprendizaje de las ciencias, el espacio geográfico y el tiempo histórico.

Formación Cívica y ética primer y segundo grado

1. *Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar.*

Dado que el aula constituye el espacio de convivencia social inmediato, una labor continua del docente será propiciar un ambiente de comunicación, respeto y participación en los diversos espacios escolares. Esto implica que fomente en los alumnos el trabajo colaborativo y relaciones de trabajo basadas en la confianza y la solidaridad, con la finalidad de fomentar el mejoramiento personal y colectivo de los integrantes del grupo.

2. *Sujeto de un proceso de mejora personal.* El docente, como adulto y profesional de la educación, debe poseer una serie de cualidades y experiencias para enriquecer su propio desarrollo cívico y ético, y clarificar y analizar sus valores para entender los retos que enfrentarán sus alumnos. Mantener una disposición permanente a la mejora continua contribuirá a consolidar el manejo de contenidos, fortalecer las relaciones con otros integrantes de la escuela, y a definir formas flexibles de intervención en el desarrollo ético de sus alumnos.

3. *Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica.* Esta asignatura requiere de un conocimiento amplio y actualizado de conceptos y nociones provenientes de varias disciplinas, las cuales

contribuyen a identificar y comprender procesos y problemas de la sociedad contemporánea que puedan vincularse con los intereses y experiencias de los alumnos. Así, estará en condiciones de impulsar la capacidad de los alumnos para tomar decisiones con responsabilidad, fortalecer progresivamente su autonomía, afrontar conflictos y elegir opciones de vida enriquecedora y justa.

4. *Problematizador de la vida cotidiana.* Las actividades que diseñe el docente deben propiciar la búsqueda, el análisis y la interpretación de información que lleve a los alumnos a cuestionar aspectos de su vida diaria. Asimismo, el docente diseñará estrategias que permitan movilizar los conocimientos y las experiencias de los integrantes del grupo relativos a sus propias personas, a la cultura de pertenencia y a la vida social, de tal manera que contribuya al análisis y modificación de actitudes y conductas sociales.

5. *Agente integrador del conocimiento.* El docente debe impulsar la realización de proyectos de trabajo con otras asignaturas del mismo grado, en los cuales se movilicen conocimientos de diversas áreas para analizar, comprender y formular propuestas de acción ante situaciones de la vida cotidiana. Con ello se propicia la integración de aprendizajes en términos de los valores y actitudes que los alumnos desarrollan mediante el estudio y la convivencia escolar.

6. *Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del alumno.*

Al enfrentarse a problemas y proyectos de trabajo en contextos concretos, los alumnos tendrán la oportunidad de generar, probar y modificar estrategias diversas para aprender a convivir y resolver situaciones. El docente requiere estimular su ejercicio y guiar la valoración de las mismas, favoreciendo, además, la participación. El despliegue de esta autonomía demanda un acompañamiento a los alumnos en las tareas de búsqueda, selección y análisis de la información, así como la valoración de las pruebas y errores como fuentes de aprendizaje. En este

sentido, el docente también debe promover en los alumnos la investigación y el estudio por cuenta propia en fuentes diversas.

7. *Previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo.* Es posible que el docente se encuentre ante procesos o situaciones no previstas que requieran de su intervención oportuna mediante el diálogo y la negociación con los alumnos. Igualmente podrá detectar aspectos que requieren fortalecerse en el aprendizaje de los alumnos. También deberá prestar atención al clima de trabajo y de interacción social en el aula, lo cual implicará altos en el camino, la reflexión con el grupo y la redefinición de pautas de relación, así como la toma de decisiones y la resolución no violenta de conflictos.

8. *Promotor de la formación cívica y ética como labor colectiva.* Demanda la convergencia de esfuerzos de todos los integrantes de la comunidad escolar. En este sentido, el docente debe desempeñar un papel importante para impulsar – cuando sea el caso–, con los colegas de otras asignaturas, los propósitos de Formación Cívica y Ética para que se vean reflejados en todas ellas, tanto en los contenidos como en las actitudes y acciones cotidianas con los alumnos. Por medio del trabajo colegiado, el docente tiene la oportunidad de plantear estrategias para alentar conductas que favorezcan la convivencia armónica, solidaria y respetuosa, y proponer la creación de espacios de comunicación con los alumnos para que en ellos expresen su opinión sobre situaciones que les inquietan dentro del aula, la escuela y en la vida diaria (SEP, Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria,, 2009).

Capítulo V

5.1 Metodología

En esta investigación, empleamos la entrevista como parte de un enfoque cuantitativo el cual nos permite rescatar información pertinente sobre las relaciones que existe entre las capacitaciones realizadas por la SEP y las actividades propias en el aula; por tal motivo observamos que ésta es una de las metodologías que se acercan a lo que buscamos en este trabajo. Así la investigación cuantitativa así como la cualitativa, en donde los expertos nos dicen que parte del proceso del trabajo se relaciona directamente con un campo establecido, principalmente enfocado en el hecho de inquirir (indagar, examinar con detalle), en las ciencias sociales y humanas.

Otros teóricos recalcan que la Investigación Cualitativa es o consiste en la recolección sistemática y el análisis de los materiales narrativos, de carácter más subjetivo, utilizando para ellos procedimientos en los que el control por parte del investigador tiende a reducirse al mínimo. (Polit, 1997) Los datos obtenidos tenderán a ser analizados de forma inductiva, no se formularán hipótesis de antemano y se formulan según se obtengan los resultados de la investigación.

Si la metodología de esta investigación se orientara a la cualitativa, buscaría determinar cómo las personas toman sentido a su vida, siendo maestros tradicionales dentro de la profesión en la escuela primaria no importando que ahora la RIEB les exige que sean maestros con competencias.

Con esta investigación se conocerán los motivos, razones, metas y valores de los sujetos estudiados, los maestros de educación primaria, dentro del marco de la RIEB para saber si el profesor es un profesional que ha cambiado su forma de trabajo en el aula o mantiene su forma de trabajo. El proceso que se realizará versará en el procesamiento de la información, basado en la interpretación de entrevistas, las observaciones y las encuestas hechas en el campo.

No obstante, para el presente trabajo consideramos necesario realizar una investigación de campo, a través de la revisión documental, así como de

observaciones y encuestas. Que describirá el trabajo cotidiano en el aula o sitio de trabajo. También nos permitirán acercarnos a las experiencias que tiene después de haber pasado por las diferentes capacitaciones que otorgan la SEP en relación a la RIEB y las aplicaciones que hacen de ella en el salón de clases.

5.2 Unidad de Estudio.

Maestros en servicio de educación primaria en el Estado de México que tomaron 1, 2 o 3 diplomados sobre la RIEB. La investigación se enfocó solo a los docentes frente a grupo de la zona 20 sector XII del Estado de México, municipio de Nezahualcoyotl, con una población de 80 docentes correspondientes a 6 escuelas, turno matutino y vespertino.

Las preguntas fueron diseñadas según la respuesta que se espera de ellas (macro-variables en anexo 1), considerando el contexto, objetivo y conocimientos previos que se tengan sobre el tema en cuestión (relación de objetivos con preguntas en anexo 2). Los cuestionarios se realizaron los días 14 y 17 de febrero de 2014 a los docentes en ambos turnos.

5.3 Análisis de la información

El análisis por el cual se realizara el procedimiento se enfocará en los resultados de las estadísticas obtenidas de las encuestas, así empleamos las tablas de frecuencia y las tablas de contingencia de las encuestas.

En cada una de las preguntas se realizó una tabla de frecuencia, las cuales se encuentra en el anexo. El análisis que se va a realizar el cruza de dos preguntas de nuestro interés en una tabla de contingencia.

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre *et al.*, 1996).

También el estudio de casos ha sido utilizado desde metodologías bajo un enfoque nomotético, pero en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa. Stake llega a matizar esta cuestión denominando este enfoque "Estudio de casos naturalista" o "Trabajo de campo de casos en educación" (Stake, 1998: 15). Una revisión de las tradicionales definiciones de este enfoque desvela su coincidencia en señalar que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996). Podemos señalar los siguientes rasgos esenciales de estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Pérez Serrano, 1994)

El estudio de casos como un producto que ayuda una finalidad y que muestra su aplicación en diversos campos disciplinares, y entienden el estudio de casos como una *estrategia de diseño* de la investigación. Stake advierte que el estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar (Stake, 1994). Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares.

Los evaluadores seleccionan los métodos, cualitativos y cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran. Desde esta posición, los métodos de evaluación predominantes son mixtos y eclécticos: Encuestas; Cuestionarios; Entrevistas; Observaciones. Que en nuestro caso nos centraremos en la encuesta y las correlaciones que evidentemente encontramos.

El análisis se enfocará en la relación de las tablas de contingencia y algunas de frecuencia, el cual se encuentra en los anexos así como las tablas de contingencia.

En la tabla de frecuencia de Acudió a los cursos de la RIEB, nos muestra lo siguiente.

Tabla No. 1

Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	13	16.3	16.3	16.3
2009	16	20.0	20.0	36.3
2010	18	22.5	22.5	58.8
Válidos 2011	17	21.3	21.3	80.0
2012	14	17.5	17.5	97.5
2009-2011	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta realizada del 14 al 17 de febrero de 2014 en escuelas primarias del Municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México

Como se observa en la tabla el 22.5% de los encuestados acudieron al curso que se impartió en el año 2010, siendo este el más frecuente y en comparación el caso del 2.5 % entre los años 2009 al 2011 acudieron a todos los cursos; esto nos permite señalar que a pesar de que el curso fue de una manera obligatoria muy pocos acudieron a los tres módulos. Cabe señalar que una parte importante de los integrantes que ahora existen son recientes por lo que la referencia de los que no respondieron, el 16.3% podría representar los nuevos docentes.

En la tabla de frecuencia de Ha buscado capacitación... nos muestra los siguiente
Tabla No. 2

Ha buscado capacitación externa en función a las competencias docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	11	13.8	13.8	13.8
Si	30	37.5	37.5	51.3
No	39	48.8	48.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta realizada del 14 al 17 de febrero de 2014 en escuelas primarias del Municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México

En esta tabla muestra que sólo el 30.5% ha buscado capacitación externa, el cual nos permite saber que ha existido una interés fuera de la obligación que la misma SEP ha marcado; un 48.8% definitivamente no ha buscado, salvo los que ha manifestado por la SEP.

Con las tablas de referencia anteriores nos permitirán revisar las tablas de contingencia, de las variables que son de nuestro interés, en la tabla de Edad y Sexo; último grado de estudio y nombre de la carrera; años de servicio y cursos RIEB; cuantos años de servicio y acudió a los cursos RIEB; Analiza las situaciones y las afirmaciones que en cuestionario se manejaron; y finalmente acudió a los cursos RIEB y elige las situaciones del cual se acerca a los criterios expuestos en las encuestas.

En la tabla No. 3 de contingencia de Sexo y Edad encontramos

Tabla No. 3

Tabla de contingencia Sexo * Edad

Recuento

		Edad				Total
		23-30	31-40	41-50	51-60	
	No respondió	0	1	0	0	1
Sexo	Masculino	9	7	6	8	30
	Femenino	12	20	5	12	49
Total		21	28	11	20	80

Fuente: Encuesta realizada del 14 al 17 de febrero de 2014 en escuelas primarias del Municipio de Nezahualcóyotl, Edo.

de México

Como se observa en la tabla 3, la frecuencia más alta de los profesores se da la edad entre 31-40 años que son del sexo femenino entre esas edades; al igual que el dato de 23-30 y 51-60 que profesores que son los recientes y los posibles salientes respectivamente. Esto demuestra que la población activa oscila entre los 31 y 40 años.

En la tabla de último grado de estudios con el nombre de la carrera.

Tabla No. 4

Tabla de contingencia Ultimo grado de estudios. * Nombre de la carrera

Recuento

	Nombre de la carrera									Total
	No respondió	Biología	Normal básica	Lic. en educación	Lic. en educación primaria	Ciencias de la educación	Tecnología educativa	Profesor en educación	Lic. en pedagogía	
No respondió	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Primaria concluida	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Bachillerato concluido	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Ultimo grado de estudios. Licenciatura trunco	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Licenciatura pasante	0	0	0	2	0	0	0	0	2	4
Licenciatura concluido	0	0	0	1	1	0	0	0	5	7
Licenciatura titulado	1	0	0	5	3	0	0	0	0	9

Licenciatura cedula	0	0	1	6	14	0	0	0	3	24
Especialidad trunca	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Especialidad pasante	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Especialidad titulo	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Maestría trunco	0	0	0	2	2	0	0	0	0	4
Maestría concluido	0	0	0	1	0	2	1	0	1	5
Maestría cedula	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Doctorado cedula	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Otros (Normal)	2	0	9	0	0	0	0	4	0	15
Total	3	2	10	21	21	3	2	6	12	80

Fuente: Encuesta realizada del 14 al 17 de febrero de 2014 en escuelas primarias del Municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México

En esta tabla 4, observamos que la frecuencia del último grado de estudios con relación a su especialidad, radica el grado último con licenciatura con cédula con la licenciatura en Educación primaria, con un total de 24 profesores con licenciatura con cédula; existen 15 profesores de normal básica; 9 con licenciatura con título y 7 con licenciatura terminada, y uno con bachillerato; lo que permite saber que gran parte de los profesores son de la licenciatura en educación

primaria correspondiente al 30% del total de los encuestados, siendo relativamente menor a la diversidad de los profesores. El 18.75 con normal básica, por lo que los profesores enfocados en educación primaria son 39 profesores, la mitad respectivamente del total de los encuestados.

La tabla de frecuencia de años de servicio y cursos RIEB

Tabla No.5

Tabla de contingencia Cuantos años de servicio tiene * Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año.

Recuento

		Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año.					Total	
		No respondió	2009	2010	2011	2012		2009-2011
Cuantos años de servicio tiene	menos de 6 meses	4	0	0	0	0	0	4
	De 6 meses a 1 año	1	0	0	0	2	0	3
	De 1 año a 5	3	1	1	4	4	2	15
	De 6 -10 años	3	9	4	4	3	0	23
	De 11- 15 años	2	4	0	1	0	0	7
	De 16-20 años	0	0	0	0	1	0	1
	De 21-25 años	0	1	0	1	0	0	2
	De 26-30 años	0	1	5	1	1	0	8
	De 31-35 años	0	0	0	2	0	0	2
	De 41-45 años	0	0	8	4	3	0	15
Total		13	16	18	17	14	2	80

Fuente: Encuesta realizada del 14 al 17 de febrero de 2014 en escuelas primarias del Municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México

Desde el inicio de los cursos de la RIEB se llevaron a cabo desde el año 2009, observamos que solo 16 fueron al primer curso y 14 al último curso y 2 fueron los que asistieron a los cursos extemporáneos, no obstante los profesores quienes asistieron a los primeros cursos son los que tienen de 6 a 10 años de servicios con

un total entre los años de 2009 al 2012 con 23 asistencias; 1 asistencia fue de 16-20 años y los profesores entre los 26 a 35 años fueron 10 asistentes; lo que nos permite reflexionar que los profesores que cubrieron gran parte de los cursos de la RIEB no son necesariamente profesores de egresados de la escuela normal o en su caso de educación primaria.

La tabla de contingencia de analiza las siguientes situaciones... con de las siguientes afirmaciones señale con una x, es la siguiente.

Tabla No. 6

Tabla de contingencia Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios * De las siguientes afirmaciones señale con una X en recuadro, cual es la que da cuenta antes, durante y después al impartir sus clases

Recuento

		De las siguientes afinaciones señale con una X en recuadro, cual es la que da cuenta antes, durante y después al impartir sus clases						Total
		No respondió	R2	R3	R4	R2, R3 y R4	Todas	
Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios	No respondió	5	1	0	0	0	0	6
	A	0	1	0	4	1	0	6
	B	1	11	3	27	18	1	61
	C	0	0	0	5	2	0	7
Total		6	13	3	36	21	1	80

Fuente: Encuesta realizada del 14 al 17 de febrero de 2014 en escuelas primarias del Municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México

En esta tabla observamos que la respuesta de los profesores que cuentan con algunas de las competencias docentes, contestaron correctamente la situación el cual corresponde a la letra B y los que se acercaron al proceso de un proceso de una clase con relación a los alumnos y su evaluación está en la respuesta R2 y R4, por lo que nos da el resultado de los que se acercan a un maestro competente y que reflejan una respuesta correspondiente a la situación de los alumnos en sus clases son 61 de los cuales 11 se acercaron a un proceso relacionado con los

contenidos, y 27 con la evaluación considerando los contenidos y todos éstos se acercan al desarrollo de las competencias.

En esta tabla, refleja que 61 profesores de los 80 encuestados cubren las expectativas de los profesores con competencias, sólo tres fueron los que no cubren la expectativa, se abstuvieron de contestar y 21 se acercaron a la respuesta correcta.

Tabla No. 7

La tabla de Acudió a los cursos... y Analiza las siguientes situaciones... se aprecia la siguiente información.

Tabla de contingencia Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año. * Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios

Recuento

		Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios				Total
		No respondió	A	B	C	
Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año.	No respondió	2	1	10	0	13
	2009	2	1	13	0	16
	2010	0	2	14	2	18
	2011	0	1	13	3	17
	2012	2	1	10	1	14
	2009-2011	0	0	1	1	2
Total		6	6	61	7	80

Fuente: Encuesta realizada del 14 al 17 de febrero de 2014 en escuelas primarias del Municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México

En esta tabla observamos a 14 profesores que respondieron correctamente siendo éstos los que asistieron en el curso en el año 2010, correspondiente al módulo de 2º y 5º grado, los siguientes 26 corresponden a los años 2009 y 2011, 1º y 6º, 3º y 4º grados; 19 no respondieron tanto a los cursos RIEB como a los criterios que son de los maestros con competencias; en este caso se demuestra que los

profesores que no asistieron necesariamente a los cursos de la RIEB pero que si respondieron a las respuestas de los profesores con competencias.

Conclusiones

Con base a los resultados de la investigación y nuestra experiencia como maestros de educación primaria, la reforma a la Educación del Presidente Calderón conocida por todos como la RIEB (REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA) que realizó cambios a la curricular, cambios en el plan y programas, de preescolar primaria y secundaria; En esta reforma se articula la educación desde preescolar hasta el nivel secundaria, que implementa en la educación el enfoque por competencias, así la didáctica, los enfoques y las evaluaciones de cada asignatura eran con este enfoque y que por supuesto no hacen un maestro competente.

La RIEB no hace un maestro competente. Porque los diplomados para cada grado que se impartieron por parte de los Centros de Maestros tuvieron una mala operación. En un principio fueron dirigidos a los directores de los planteles de las escuelas primarias. Posteriormente se abrió a los maestros frente a grupo. No todos los maestros frente a grupo tomaron los tres diplomados la gran mayoría tomo el primer diplomado el cual estaba dirigido a primer grado y sexto grado aunque los otros diplomados se impartieron no todos los maestros alcanzaron lugar. Esto no ayuda al maestro de primaria ni a su escuela porque en su escuela o centro educativo, el director al principio del ciclo escolar le asigna un grado diferente cala inicio del ciclo escolar.

Para el director de una escuela el maestro competente, es el maestro que acepta todas las indicaciones de él mismo. Controla el grupo entendido esto como la disciplina dentro del aula y en la formación diaria. Participa en las ceremonias y los concursos que hay dentro de la escuela como en la zona. Puede controlar a los padres de familia para que den sus cuotas. Puede ser un maestro enciclopedista o un maestro que imparta una educación bancaria. Por tal motivo a RIEB por sí sola no hace un maestro competente. Porque el director del plantel debió de cambiar

su forma de pensar, su forma de dirigirse al maestro, se comprometía a ser diferente. Su forma de dirigir la escuela lo obligaba a ser diferente ya que la escuela se vio influida por el enfoque por competencias

Para la política educativa lo que proponía la SEP en el sexenio del presidente Calderón como un maestro competente era el maestro que aplica bien el enfoque por competencias, trabajaba bien por proyectos. Utilizaba la problematización como forma de conocer el mundo. Además de esto el maestro frente a grupo tiene la competencia de utilizar en su salón de clase las nuevas tecnologías y el manejo de un idioma.

Para la nueva reforma educativa del presidente Peña Nieto la competencia de un maestro es que tenga un lugar o puesto en base a sus méritos. Por tal motivo se le tiene que evaluar, y en todo caso debería de cumplir con los estándares que se piden para acreditar la evaluación. Pero volvemos a decir que por sí sola una reforma a la educación no hace un maestro competente.

Porque la competencia del maestro en el sexenio de Felipe Calderón estaba también basada en relación con los resultados de la prueba enlace, donde el resultado de 8, 9 o 10 de calificación por grupo se tenía que sostener cada año, esto implicaba tener un maestro competente el frente del grupo.

El maestro competente para los padres de familia es el que deja tareas, el docente que llega educar en valores pero que no pide a los padres que participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos; esperan respuesta de calificaciones por medios de exámenes cuantitativos o por su esfuerzo económicos que realizan en sus hijos por medio de sus cuadernos, pasajes e inclusive por sus lápices que les compran a diario, piden que el maestro sean competente en la medida que cuiden las pertenencias de sus hijos.

Sin embargo al observar las tablas de frecuencia y las tablas de contingencia, damos cuenta que el maestro por competencia es aquel que prepara sus clases, dedica tiempo en realizar un diagnóstico, es egresado de licenciatura y que por lo

menos comparte el sentido de un maestro competente en su quehacer diario en el aula.

Los resultados que arrojan las encuestas aplicadas nos dicen que la edad de los maestros encuestados, en un mayor porcentaje, oscila entre 23 a 30 años y 31 a 40 años, su último grado de estudio es licenciatura. En un porcentaje relevante su formación profesional es de Lic. en educación y Lic. en educación primaria. La gran mayoría de ellos son casados y son mujeres. Lo significativo es que estudiaron en la UPN y la Normal pública estatal. Por otro lado el gran porcentaje de los encuestados estudió en instituciones públicas. Los maestros encuestados estudiaron su carrera en la entidad federativa D.F. y Estado de México. En su mayoría los maestros encuestados egresaron de sus instituciones educativas en el año 2001-2010.

La gran mayoría de los profesores investigados nos dicen que sus años de servicio van de 1 año a 5 y de 41-45 años. Los maestros asistieron solamente a los cursos de la RIEB de 2° y 5° grado. Cuando Acudieron a los cursos de la RIEB. La mayoría de los maestros encuestados impartían el sexto grado. La exploración nos dice que la mayoría de los docentes no saben cuales son todas las características que tienen las competencias docentes, solo conocen de las competencia docente al crear ambientes de aprendizaje, Dominar los temas, identificar las problemáticas y contribuir a dar soluciones. La reflexión de los autores nos dice que todas las competencias docentes están relacionadas para formar a un maestro competente.

Los maestros dicen que si han realizado un diagnóstico para implementar las competencias docentes dicho diagnóstico es un Diagnóstico, formativo, sumativo y multiplicativo. Los maestros mencionan que como docente, deben de procurar e impulsar el desarrollo de competencias, por lo que deben procurar una visión integral de una situación y mediante reflexiones y aptitudes, los estudiantes puedan aplicar dicha experiencia en otros ámbitos que no sean los escolares Los docentes mencionan que han desarrollado la planificación del grupo. De acuerdo a la necesidades del grupo la mayoría utiliza recursos didácticos como Planear

programas, libros de texto, el uso del aula de medios y el uso de las TIC'S. Los maestros no buscan capacitación externa en relación con las competencias docentes algunos toman Diplomados y cursos. Los docentes dicen que solo les interesa, evaluar a los alumnos considerando los contenidos y las situaciones en su clase.

Como se observa, los docentes en su gran mayoría logran responder como un maestro con competencias, de esta manera podemos decir que el esfuerzo que realizó la SEP al capacitar a los docentes no se reflejó en los docentes que tienen más años de servicio, sino en los profesores que se han capacitado recientemente, pues al parecer no fueron los que realmente son los profesores en que más años los más competentes.

De esta manera confirmamos que la RIEB no hace a un maestro competente, sino más bien la preparación externa o por simple inquietud por los alumnos que no han completado su proceso de aprendizaje, hacen que los docentes sean competentes.

No hay que olvidar que ahora los maestros se enfrentarán a una evaluación que responda a docentes con competencia, ya que se supone ahora existen, conforme a la RIEB maestros con competencia, sin embargo en este estudio demuestra que no es así, no todos logran la competencia docente, no todos son profesores de educación primaria, algunos son docentes de otras áreas o disciplinas, pero rescatamos que en la realidad en su mayoría responden a maestros con competencia.

Faltaría entonces, formar nuevas herramientas que permitan al docente formarse en el rubro de maestros con competencias; en las nuevas características que se emplearán en su evaluación, se reflejará las exigencias que en su momento se impartieron en los cursos de la RIEB, nada más hay que actualizar cada uno de los rubros dados, de esta manera los docentes se verán obligados a re-cursar o releer los diplomados que se impartieron en años anteriores.

Si ahora se realizara una evaluación de los maestros con competencias, sólo aproximadamente el 70% se acercaría a un maestro con competencia, lo que resultaría una deficiencia de los cursos impartidos del 2009 al 2012, por lo que se tendría que realizar nuevamente los cursos o que ahora los docentes pagasen esos cursos y que actualizarasen su trabajo con base a los maestros, actividades y resultados basados por las competencias.

Estaríamos lejos de revisar a cada docente las competencias que ha logrado completar, y que seguramente la SEP tampoco lo conseguiría, pero lo que si lograría, nuevamente, es capacitar a los docentes con la certeza de que ahora serán docentes egresados de licenciatura, de muy diversas disciplinas, y que muy probablemente reclute a especialistas en educación básica, siendo éste el filtro para ser docente frente a grupo.

No podemos garantizar que los nuevos docentes tuviesen la certeza de ser capacitados, pero lo que si es que en su mayoría estaría preocupado por su desarrollo como docente con competencia, ya sea motivado por sus directivos o por decisión propia o simplemente por una mejoría en su grupo, por lo que nuevamente reiteramos que la RIEB no hizo a un maestro ser competente, sino más bien su responsabilidad como docente frente a grupo.

Serán las capacitaciones posteriores las que determinen el nuevo docente con competencia ya sean impartidas por la SEP o por algún otro órgano que se dedique a capacitar, instruir y dotar de herramientas para cubrir las competencias de un maestro frente a grupo.

Bibliografía

- Alex, P. (3 de mayo de 2013). *Formación docente*. Obtenido de <http://www.aufop.com>
- Básica, A. d. (2011). *Acuerdo NUM 592*. México: SEP.
- Catedra INCREA de innovación, Creatividad y Aprendizaje. (2012). *La importancia de las competencias transversales: cómo desarrollarlas en los centro de educación secundaria*. Universitat Jaume I de Castellón.
- Coronado, M. (s.f.). *Competencias Docentes*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación en: La educación encierra un tesoro*. México: El correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (2006). *Díaz Barriga*. Obtenido de http://www.angeldiazbarriga.com/.../2006_enfoquedecompetenciaseneducacion
- Escobar G., M. (1985). *Antología Paulo Freire y la Educación liberadora*. México: Biblioteca Ediciones el caballito-SEP.
- Frola, Patricia y Jesús Velásquez. (2011). *Desarrollo de las competencias docentes a partir de trayectos formativos*. México: Centro de Investigación Formativa y Capacitación Institucional S. C.
- Larroyo, F. (1976). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1979). *Didáctica general contemporánea*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1980). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- martínez Rizo, F. (septiembre-diciembre de 2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *La revista iberoamericas de Educación*.
- Medina Elizondo, M. (2012). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. México: Trillas.
- Mejía Zuñiga, R. (1980). La educación de un pueblo cualquiera, solo puede valorarse mediante el estudio de los antecedentes que la conforman y dentro del marco social en el que opera... En Solana, *Historia de la Educación pública en México* (pág. 183). México: FCE.
- OEI. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. *Iberoamericana de Educación, publicación cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)* .
- Paulo, F. (1978). *Pedagogía del Oprimido*.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. México: SEP.
- Pública, S. d. (2010). *Programas de Estudio 2009*. México: SEP.
- Reformas educativas: mitos y realidades. (s.f.). *La revista iberoamericana de Educación*(27).
- Rizo, F. M. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Iberoamericana de Educación, publicación cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)* .
- Schmelkes del Valle, S. (s.f.). La educación para el siglo XXI. Un puente en la Cuenca del Pacífico Memoria de la 22. *Conferencia del consorcio Círculo del Pacífico Departamento de Investigaciones Educativas,*. México: CINVESTAV.
- SEIEM. (2009). *Logros 2005-2009 prospectiva 2010-2011*. Estado de México: Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
- SEP. (2009). Dirección General de formación continua de Maestros de maestros en servicios de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio .
- SEP. (2009). *Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria,*. SEP.
- SEP. (2010). *Reforma integral de la Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria de 2º y 5º grados*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua* . México: SEP.
- SEP. (2011). *Reforma Integral de Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria 3º y 4º grados, módulo 2, Fundamentos de la Articulación básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria 3º y 4º grados módulo 1*. Méico: SEP.
- SEP. (2012). *Transformación de la práctica docente, curso básico de formación continua para maestros en servicio 2012*. México: SEP.
- SEP-UNAM. (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica, Diplo,ado para maestros de primaria 2º y 3º grado*. México: SEP .
- Shmellkes del Valle, S. (28 de 10 de 2012). *Anuies*. Obtenido de http://www.anuies.mx/servicios/_estrategicos/libros/lib60/2.html
- Subsecretaría de Educación Básica, D. G. (2012). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: SEP.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo personal*. Madrid, España: Narcea.

Vaillant, C. M. (2009). *Desarrollo profesional docente como se enseña a enseñar*. Madrid España: Narcea.

Velázquez, J. d. (1998). *Vademécum del maestro de escuela primaria*. México: Porrúa.

Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad, Esbozo de Sociología comprensiva*. México: FCE.

Zabala Vidiella, A. (2010). *11 dideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Grao.

Zúñiga, R. M. (1980). Solana et al. *Historia de la Educación Pública en México*. México: FCE.

Perrenoud, Philippe, *Construir Competencias desde la Escuela*. México, Edit. J C SÁEZ, 2011

-----, *Diez nuevas competencias para enseñar*, España, Edit. Graó, 2007.

Política de educación y formación los docentes son importantes atraer formar y conservar a los docentes eficientes OCDE, 2009.

Plan sectorial de educación 2007-2012 SEP

Plan Nacional de desarrollo 2007-2012

http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/libros/lib60/2.html 28-10-2012

PAULO FREIRE 1978 PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDOMEXICO d.f. SIGLO XXI

Philippe Perrenoud 2001 Construir Competencias desde la escuela jcsáez México

PHILIPPE PERRENOUD 2001 Diez competencias para enseñar SEP

SEP programas de estudio 2011 guía para el maestro educación básica primaria
primero y segundo grados 32 76 77 101 102 134 135

<http://www.cuaed.unam.mx/rieb/>

Anexos

1. Documentos para el diplomado de la
RIEB 1°y 6°

http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral... material del diplomado de la ri... Reforma Integral de la Educa... formacioncontinua.sep.gob... X

GOBIERNO FEDERAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Competencias
para la educación que queremos

Reforma Integral de la Educación Básica 2009

Diplomado para Maestros de Primaria



Módulo 1: Elementos Básicos

SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SNTET SECRETARÍA NACIONAL DE TRABAJO

SEEA SECRETARÍA DE ECONOMÍA

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CENTRAL DE MAESTROS EN SERVICIO

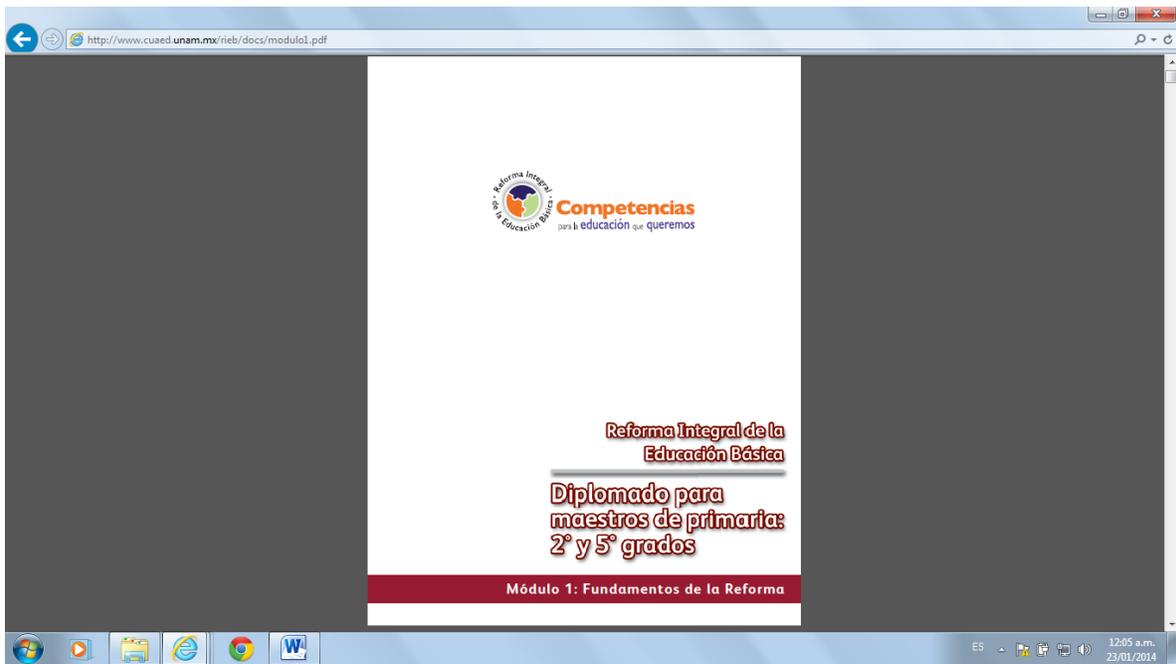
INSTITUTO DE INVESTACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

12:29 a.m.
23/01/2014



Anexos

2. Documentos para el diplomado de la RIEB 2°y 5°





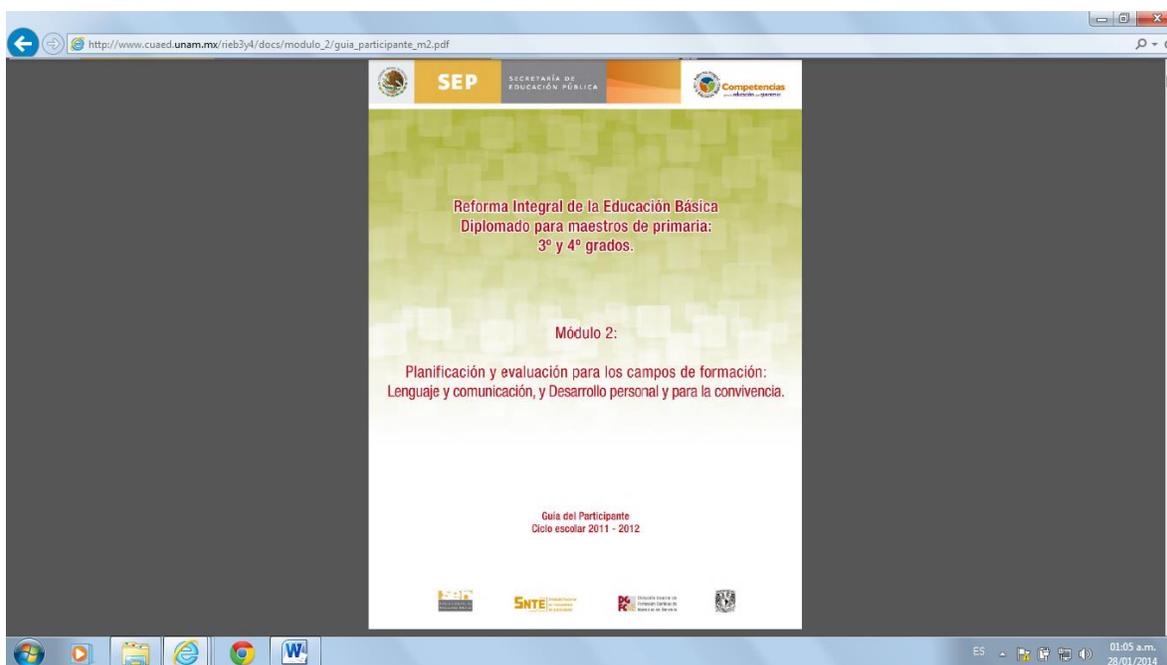
Reforma Integral de la Educación Básica Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados

Módulo 2: Planeación y estrategias didácticas para los campos de lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático



Anexos

3. Documentos para el diplomado de la RIEB 3°y 4°





ANEXOS

4. Tablas de frecuencia.

Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
23-30	21	26.3	26.3	26.3
31-40	28	35.0	35.0	61.3
Válidos 41-50	11	13.8	13.8	75.0
51-60	20	25.0	25.0	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Ultimo grado de estudios.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondio	2	2.5	2.5	2.5
Primaria concluida	1	1.3	1.3	3.8
Bachillerato concluido	1	1.3	1.3	5.0
Licenciatura trunco	1	1.3	1.3	6.3
Licenciatura pasante	4	5.0	5.0	11.3
Licenciatura concluido	7	8.8	8.8	20.0
Licenciatura titulado	9	11.3	11.3	31.3
Licenciatura cedula	24	30.0	30.0	61.3
Válidos Especialidad trunca	1	1.3	1.3	62.5
Especialidad pasante	1	1.3	1.3	63.7
Especialidad titulo	2	2.5	2.5	66.3
Maestria trunco	4	5.0	5.0	71.3
Maestria concluido	5	6.3	6.3	77.5
Maestria cedula	2	2.5	2.5	80.0
Doctorado cedula	1	1.3	1.3	81.3
Otros (Normal)	15	18.8	18.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Nombre de la carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondio	3	3.8	3.8	3.8
Biologia	2	2.5	2.5	6.3
Normal basica	10	12.5	12.5	18.8
Lic. en educacion	21	26.3	26.3	45.0
Lic. en educacion primaria	21	26.3	26.3	71.3
Ciencias de la educacion	3	3.8	3.8	75.0
Tecnologia edicativa	2	2.5	2.5	77.5
Profesor en educacion	6	7.5	7.5	85.0
Lic. en pedagogia	12	15.0	15.0	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondio	2	2.5	2.5	2.5
Soltero	26	32.5	32.5	35.0
Casado	40	50.0	50.0	85.0
Union libre	10	12.5	12.5	97.5
Separada	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondio	1	1.3	1.3	1.3
Masculino	30	37.5	37.5	38.8
Femenino	49	61.3	61.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Nombre de la carrera. Institucion

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondio	3	3.8	3.8	3.8
Normal DF publica	4	5.0	5.0	8.8
Normal privada estatal	13	16.3	16.3	25.0
UPN	23	28.7	28.7	53.8
Normal DF privada	5	6.3	6.3	60.0
Normal publica estatal	18	22.5	22.5	82.5
UVM	2	2.5	2.5	85.0
IVP	2	2.5	2.5	87.5
Universidad interamericana	1	1.3	1.3	88.8
IMCD	2	2.5	2.5	91.3
CAMEM	1	1.3	1.3	92.5
UEP	2	2.5	2.5	95.0

Universidad de ecatepec	1	1.3	1.3	96.3
FESA	2	2.5	2.5	98.8
ILCE	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Nombre de la carrera. Publica/Privada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondio	3	3.8	3.8	3.8
Válidos Publica	50	62.5	62.5	66.3
Privada	27	33.8	33.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Nombre de la carrera. Entidad federativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondio	3	3.8	3.8	3.8
Válidos Df	24	30.0	30.0	33.8
Edo. de Mexico	21	26.3	26.3	60.0
Morelos	9	11.3	11.3	71.3
Hidalgo	2	2.5	2.5	73.8
Guerrero	4	5.0	5.0	78.8

Puebla	8	10.0	10.0	88.8
Tlaxcala	8	10.0	10.0	98.8
Michoacan	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Nombre de la carrera. año de egreso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	7	8.8	8.8	8.8
antes de 1980 hasta 1990	20	25.0	25.0	33.8
1991- 2000	6	7.5	7.5	41.3
2001-2010	32	40.0	40.0	81.3
2011-2014	15	18.8	18.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

En que grado imparte clase

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primero	14	17.5	17.5	17.5
Segundo	11	13.8	13.8	31.3
Tercero	14	17.5	17.5	48.8
Cuarto	14	17.5	17.5	66.3

Quinto	13	16.3	16.3	82.5
Sexto	14	17.5	17.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Cuantos años de servicio tiene

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
menos de 6 meses	4	5.0	5.0	5.0
De 6 meses a 1 año	3	3.8	3.8	8.8
De 1 año a 5	15	18.8	18.8	27.5
De 6 -10 años	23	28.7	28.7	56.3
De 11- 15 años	7	8.8	8.8	65.0
Válidos De 16-20 años	1	1.3	1.3	66.3
De 21-25 años	2	2.5	2.5	68.8
De 26-30 años	8	10.0	10.0	78.8
De 31-35 años	2	2.5	2.5	81.3
De 41-45 años	15	18.8	18.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	13	16.3	16.3	16.3
2009	16	20.0	20.0	36.3
2010	18	22.5	22.5	58.8
Válidos 2011	17	21.3	21.3	80.0
2012	14	17.5	17.5	97.5
2009-2011	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Acudió a los cursos de la RIEB. Qué grado impartía

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	9	11.3	11.3	11.3
Primero	12	15.0	15.0	26.3
Segundo	8	10.0	10.0	36.3
Tercero	11	13.8	13.8	50.0
Válidos Cuarto	11	13.8	13.8	63.7
Quinto	11	13.8	13.8	77.5
Sexto	18	22.5	22.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Sabe cuántas características tienen las competencias docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	12	15.0	15.0	15.0
Si	63	78.8	78.8	93.8
No	5	6.3	6.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Sabe cuántas características tienen las competencias docentes. Cual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	13	16.3	16.3	16.3
Competencias de la vida	2	2.5	2.5	18.8
Crear ambientes de aprendizaje	17	21.3	21.3	40.0
El desarrollo de la formación docente	8	10.0	10.0	50.0
Dominar los temas, identificar las problemáticas y contribuir a dar soluciones	15	18.8	18.8	68.8
Actualización docente	6	7.5	7.5	76.3
Habilidades de comunicación	6	7.5	7.5	83.8

El uso correcto de la TIC'S	7	8.8	8.8	92.5
Evaluación	3	3.8	3.8	96.3
Perrenoud	3	3.8	3.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Ha realizado algún diagnóstico para implementar las competencias docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	7	8.8	8.8	8.8
Si	52	65.0	65.0	73.8
Válidos No	20	25.0	25.0	98.8
7	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Ha realizado algún diagnóstico para implementar las competencias docentes. Cual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	28	35.0	35.0	35.0
Trabajo en equipo	5	6.3	6.3	41.3
Válidos Perfiles de egreso y organización	4	5.0	5.0	46.3
Diagnóstico, formativa, sumativa y multiplicativa.	27	33.8	33.8	80.0

A nivel grupal y como docente	3	3.8	3.8	83.8
Implementar el uso de las TIC'S	4	5.0	5.0	88.8
Planifico los procesos de enseñanza- aprendizaje	9	11.3	11.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Con base al diagnóstico, usted ha desarrollado la planificación del grupo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	6	7.5	7.5	7.5
Si	67	83.8	83.8	91.3
No	5	6.3	6.3	97.5
Válidos 4	1	1.3	1.3	98.8
8	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Con base al diagnóstico, usted ha desarrollado la planificación del grupo. Cual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No responde	18	22.5	22.5	22.5
Válidos Trabajo con los mas atrasados	3	3.8	3.8	26.3

Evaluación con rubricas	6	7.5	7.5	33.8
Planeación con base a la dosificación de los libros de texto	12	15.0	15.0	48.8
De acuerdo a la necesidades del grupo	23	28.7	28.7	77.5
Se toman los diagnósticos	13	16.3	16.3	93.8
El uso de las TIC'S	3	3.8	3.8	97.5
Trabajo en equipo	2	2.5	2.5	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Cuáles son los recursos didácticos que usted ha implementado para desarrollar sus competencias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	15	18.8	18.8	18.8
Si	60	75.0	75.0	93.8
Válidos No	4	5.0	5.0	98.8
4	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Cuáles son los recursos didácticos que usted ha implementado para desarrollar sus competencias. cual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	11	13.8	13.8	13.8
Material, laminas, rota folio, etc.	11	13.8	13.8	27.5
Materiales según la necesidad del grupo	10	12.5	12.5	40.0
Válidos Planear programa, libros de texto y el uso del aula de medios	20	25.0	25.0	65.0
Uso de las TIC'S	21	26.3	26.3	91.3
Juego Lúdico	4	5.0	5.0	96.3
8	3	3.8	3.8	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Ha buscado capacitación externa en función a las competencias docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	11	13.8	13.8	13.8
Si	29	36.3	36.3	50.0
Válidos No	39	48.8	48.8	98.8
5	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Ha buscado capacitación externa en función a las competencias docentes. Cual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	50	62.5	62.5	62.5
investigaciones y materiales	5	6.3	6.3	68.8
TIC'S	8	10.0	10.0	78.8
Diplomados y cursos	17	21.3	21.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	6	7.5	7.5	7.5
A	6	7.5	7.5	15.0
B	61	76.3	76.3	91.3
C	6	7.5	7.5	98.8
5	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

De las siguientes afirmaciones señale con una X en recuadro, cual es la que da cuenta antes, durante y después al impartir sus clases

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No respondió	6	7.5	7.5	7.5
R2	13	16.3	16.3	23.8
R3	3	3.8	3.8	27.5
Válidos R4	36	45.0	45.0	72.5
R2, R3 y R4	21	26.3	26.3	98.8
Todas	1	1.3	1.3	100.0
Total	80	100.0	100.0	

Anexos

5. Tablas de contingencia.

EDAD/SEXO

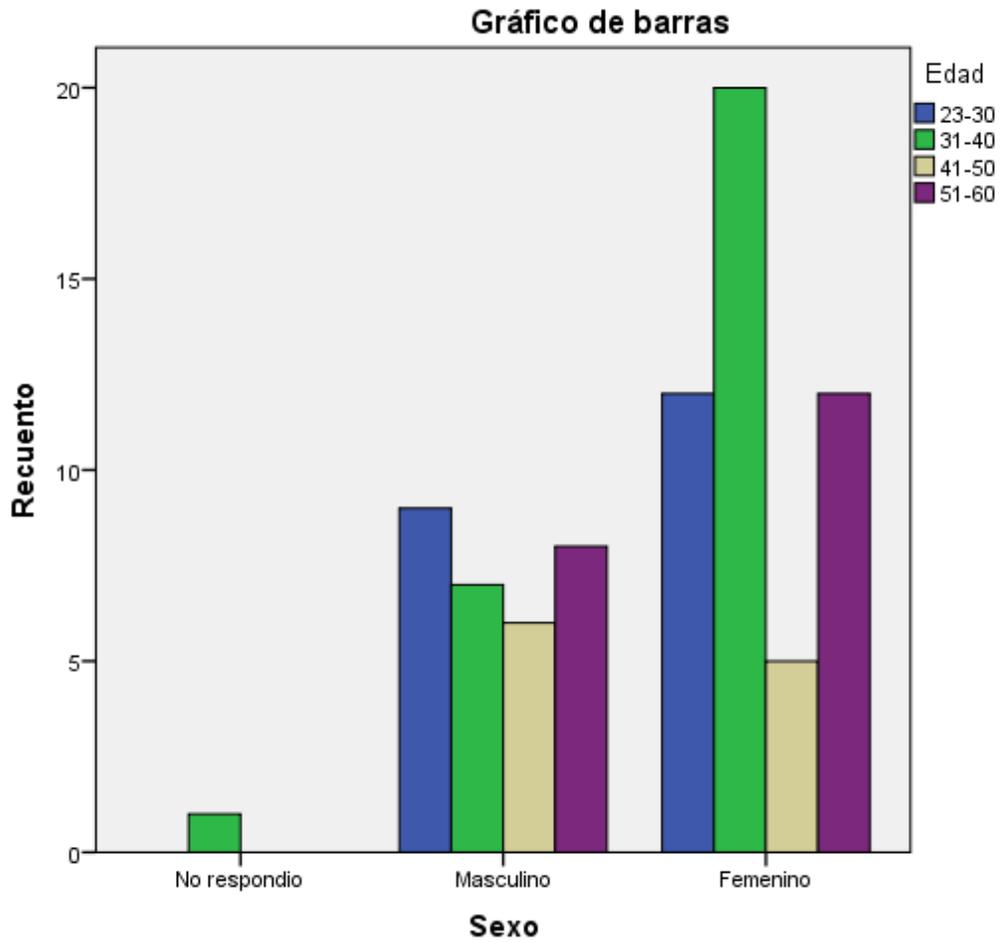
Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Sexo * Edad	80	100.0%	0	0.0%	80	100.0%

Tabla de contingencia Sexo * Edad

Recuento

		Edad				Total
		23-30	31-40	41-50	51-60	
	No respondió	0	1	0	0	1
Sexo	Masculino	9	7	6	8	30
	Femenino	12	20	5	12	49
Total		21	28	11	20	80



GRADO DE ESTUDIOS/NOMBRE DE CARRERA

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ultimo grado de estudios. * Nombre de la carrera	80	100.0%	0	0.0%	80	100.0%

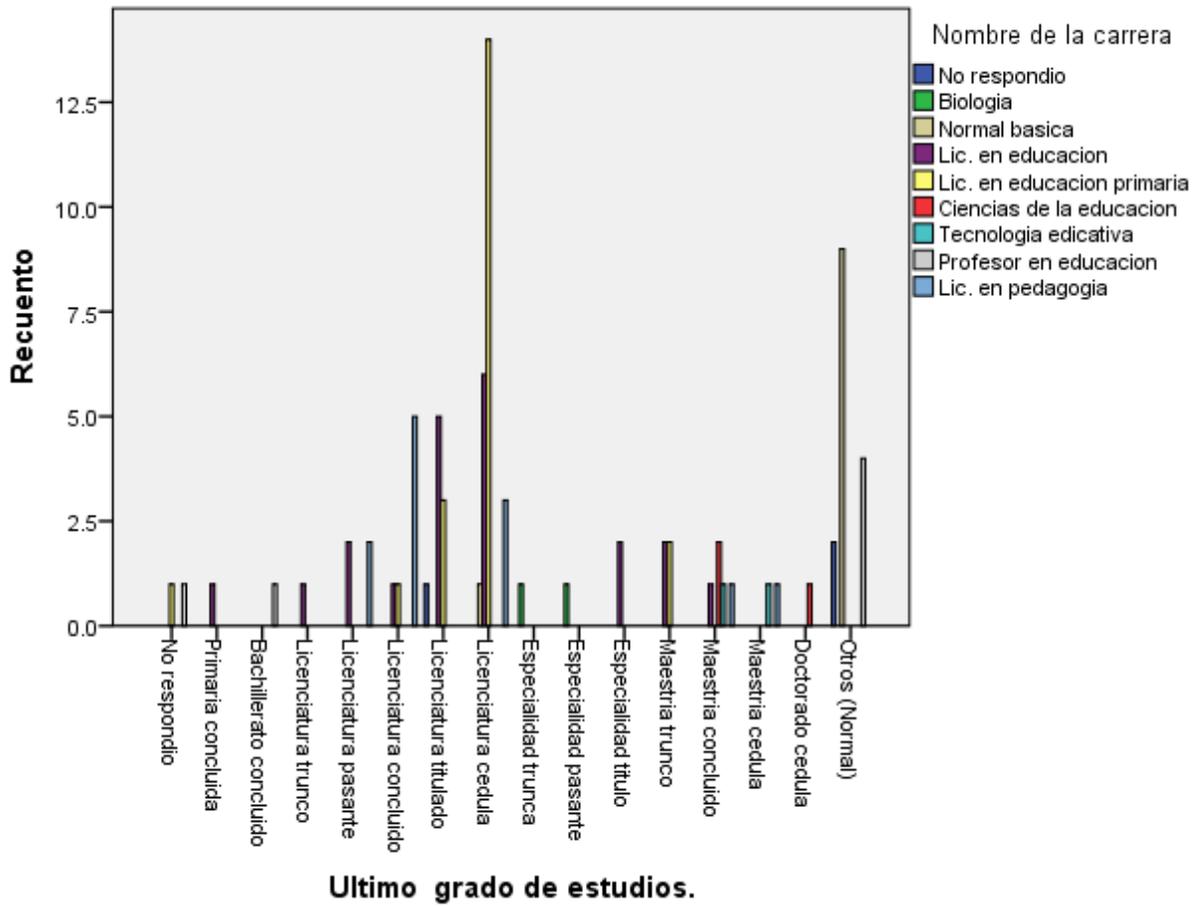
Tabla de contingencia Ultimo grado de estudios. * Nombre de la carrera

Recuento

	Nombre de la carrera									Total
	No respondió	Biología	Normal básica	Lic. en educación	Lic. en educación primaria	Ciencias de la educación	Tecnología educativa	Profesor en educación	Lic. en pedagogía	
No respondió	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Primaria concluida	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Bachillerato concluido	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Licenciatura trunca	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ultimo grado de estudios.										
Licenciatura pasante	0	0	0	2	0	0	0	0	2	4
Licenciatura concluido	0	0	0	1	1	0	0	0	5	7
Licenciatura titulado	1	0	0	5	3	0	0	0	0	9
Licenciatura cedula	0	0	1	6	14	0	0	0	3	24
Especialidad trunca	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Especialidad pasante	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Especialidad titulo	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Maestría trunco	0	0	0	2	2	0	0	0	0	4
Maestría concluido	0	0	0	1	0	2	1	0	1	5
Maestría cedula	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Doctorado cedula	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Otros (Normal)	2	0	9	0	0	0	0	4	0	15
Total	3	2	10	21	21	3	2	6	12	80

Gráfico de barras



AÑOS DE SERVICIO/CURSOS RIEB

Resumen del procesamiento de los casos

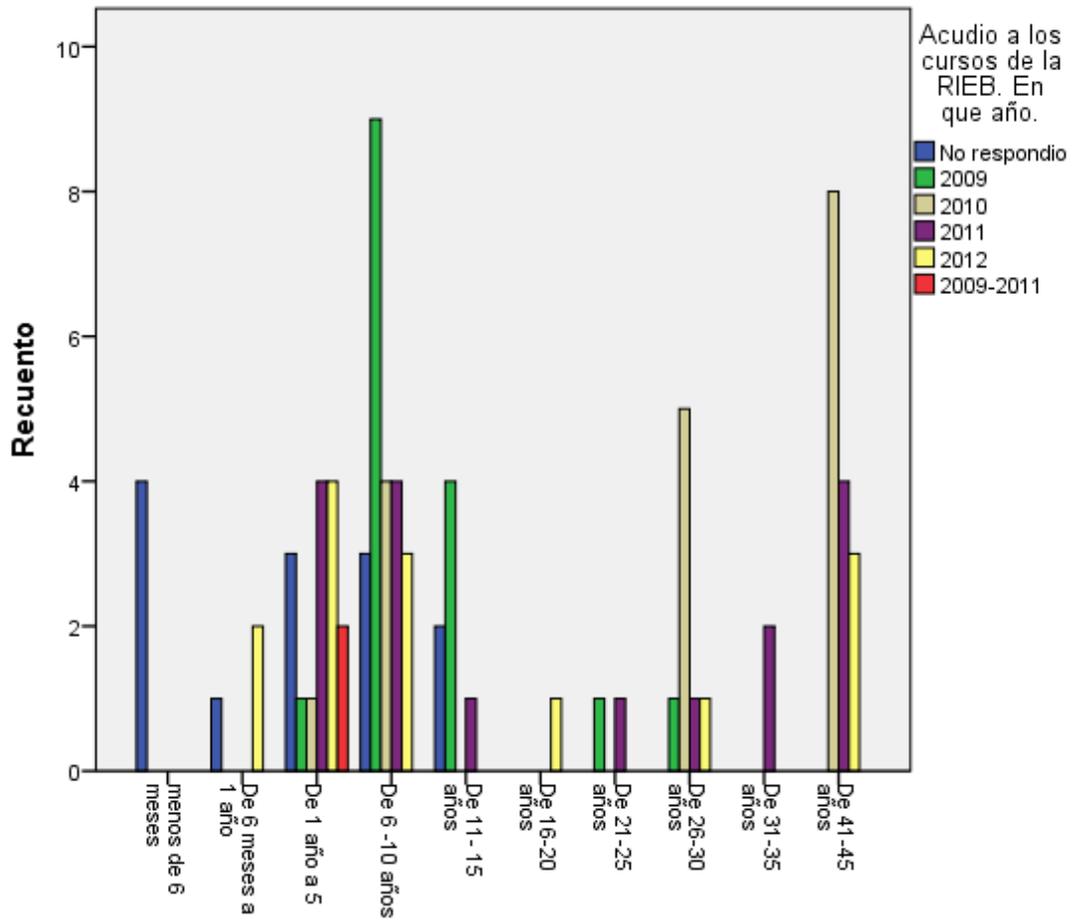
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Cuantos años de servicio tiene * Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año.	80	100.0%	0	0.0%	80	100.0%

Tabla de contingencia Cuantos años de servicio tiene * Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año.

Recuento

		Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año.					Total	
		No respondió	2009	2010	2011	2012		2009-2011
Cuantos años de servicio tiene	menos de 6 meses	4	0	0	0	0	0	4
	De 6 meses a 1 año	1	0	0	0	2	0	3
	De 1 año a 5	3	1	1	4	4	2	15
	De 6 -10 años	3	9	4	4	3	0	23
	De 11- 15 años	2	4	0	1	0	0	7
	De 16-20 años	0	0	0	0	1	0	1
	De 21-25 años	0	1	0	1	0	0	2
	De 26-30 años	0	1	5	1	1	0	8
	De 31-35 años	0	0	0	2	0	0	2
	De 41-45 años	0	0	8	4	3	0	15
Total	13	16	18	17	14	2	80	

Gráfico de barras



PREGUNTAS 13 Y 14

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios * De las siguientes afirmaciones señale con una X en recuadro, cual es la que da cuenta antes, durante y después al impartir sus clases	80	100.0%	0	0.0%	80	100.0%

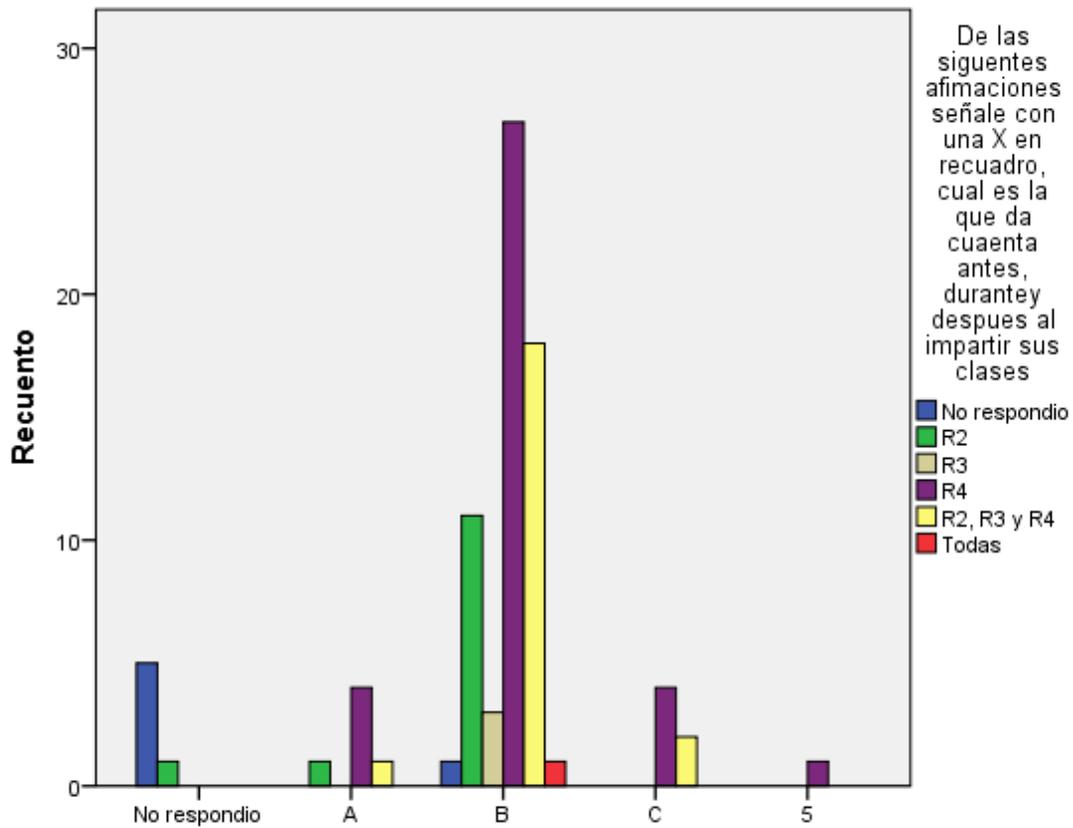
Tabla de contingencia Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios * De las siguientes afirmaciones señale con una X en recuadro, cual es la que da cuenta antes, durante y después al impartir sus clases

Recuento

		De las siguientes afirmaciones señale con una X en recuadro, cual es la que da cuenta antes, durante y después al impartir sus clases						Total
		No respondió	R2	R3	R4	R2, R3 y R4	Todas	
Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual	No respondió	5	1	0	0	0	0	6
	A	0	1	0	4	1	0	6

se acerque a sus B	1	11	3	27	18	1	61
critérios							
C	0	0	0	4	2	0	6
5	0	0	0	1	0	0	1
Total	6	13	3	36	21	1	80

Gráfico de barras



Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios

CURSOS RIEB/CRITERIOS

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año. * Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios	80	100.0%	0	0.0%	80	100.0%

Tabla de contingencia Acudió a los cursos de la RIEB. En qué año. * Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios

Recuento

		Analiza Las siguientes situaciones y elige una al cual se acerque a sus criterios					Total
		No respondió	A	B	C	5	
	No respondió	2	1	10	0	0	13
	2009	2	1	13	0	0	16
	2010	0	2	14	2	0	18
	2011	0	1	13	2	1	17
	2012	2	1	10	1	0	14
	2009-2011	0	0	1	1	0	2

Total	6	6	61	6	1	80
-------	---	---	----	---	---	----

Gráfico de barras

