



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Prácticas curriculares en educación primaria con el referente de una propuesta educativa basada en el desarrollo de competencias”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Kenia Hernández Galicia

Directora de Tesis: Dra. Adelina Castañeda Salgado

DEDICATORIA

A mi hijo y esposo por la inspiración para concluir esta etapa de mi vida.

A mis padres por todo su apoyo y entusiasmo.

A mis hermanos por su cariño.

ÍNDICE

	PAG.
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. CAMINO TEÓRICO METODOLÓGICO	7
1.1. <i>Circuito metodológico</i>	7
1.1.1 Tipo de investigación y enfoque.	7
1.1.2 Descripción de los instrumentos de investigación: entrevista y observación.	8
1.1.3 El establecimiento institucional observado y los sujetos de la investigación.	12
1.2. <i>Ruta Teórica</i>	14
1.2.1 Establecimiento institucional como espacio constitutivo de las prácticas curriculares.	14
1.2.2 Currículo y saberes docentes como referente de las prácticas curriculares.	19
1.2.3 Perspectiva recibida y reflexiva de la práctica curricular.	24
1.2.4 Currículo por competencias: antecedentes y encuentro entre nociones de competencia.	25
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	30
2.1. <i>Contexto de la educación por competencias en México</i>	31
2.1.1 La modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante como antecedente de la Propuesta Educativa basada en el Desarrollo de Competencias (PEDC).	35
2.1.2 Plan y programa de estudios de educación primaria 1993 (PyP1993), referente de la educación basada en el desarrollo de competencias.	41
2.1.3 Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), formalización de la educación por competencias.	46
2.2. <i>La Propuesta Educativa basada en el Desarrollo de Competencias en Educación Primaria del Distrito Federal</i>	52
2.2.1 Enfoque, propósito y organización del Plan y programas de estudio 1993 y de la PEDC.	54
2.2.2 Competencias de la PEDC y contenidos del PyP1993.	57
2.2.3 Metodología de enseñanza: método por proyectos.	60

CAPÍTULO 3. IMPLANTACIÓN DE LA PEDC POR LOS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA RECIBIDA Y REFLEXIVA	65
3.1. <i>Saberes docentes</i>	66
3.1.1 Conceptos e ideas relacionadas a la noción de competencia.	66
3.1.2 Perspectiva recibida de la metodología de los proyectos de aula.	70
3.1.3 Relatos de planeación.	75
3.2. <i>Etapas interactiva y reflexiva de la práctica</i>	81
3.2.1 Docente como administrador del tiempo, espacio y tareas.	81
3.2.2 Tratamiento de contenidos curriculares.	86
3.2.3 Evaluación de contenidos curriculares.	91
3.2.4 La práctica en el aula, el antes y el después de la PEDC.	94
REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	103
ANEXO 1. Guión de entrevistas para promotores de la PEDC.	107
ANEXO 2. Guión de entrevista para docentes frente a grupo.	108
ANEXO 3. Cuadros del cuaderno de competencia para la Educación Primaria.	109

INTRODUCCIÓN

La Coordinación Sectorial de Educación Primaria del Distrito Federal implementó en el ciclo escolar 2003-2004 la Propuesta Educativa basada en el Desarrollo de Competencias (PEDC) en los turnos matutino y vespertino de las primarias de la capital del país -excepto en las de la delegación Iztapalapa-, a través de un cuadernillo donde vienen enunciadas las competencias a desarrollar y de 12 proyectos de aula, los cuales son secuencias didácticas basados en el método por proyectos.

La PEDC trastocó nuestra práctica docente cotidiana y nuestros saberes, fue para la mayoría de los docentes la primera vez que escuchamos hablar de una educación basada en el desarrollo de competencias, generó interrogantes en cuanto a la planeación, la metodología y evaluación de las competencias a desarrollar en educación primaria, por lo que nos formulamos preguntas como: ¿qué estrategias vamos a utilizar para desarrollar competencias?, ¿qué es una competencia?, ¿dónde quedan los contenidos del Plan y programas de estudio 1993?, ¿cómo entrelazar actividades de los proyectos de aula con el uso de los libros de texto?

A partir de dar respuesta a estas interrogantes, los docentes empezamos a realizar adecuaciones a las planeaciones, a incluir nuevos instrumentos de evaluación y a desarrollar de manera diferenciada las actividades de los proyectos de aula. Cada quien decidió incluir todas o algunas de las actividades de los proyectos de aula y eligió el proyecto a desarrollar. En lo personal observé, tanto en mi práctica como en la de mis compañeros, diversas experiencias con los alumnos que generaron nuevas interrogantes, y nuevas prácticas docentes que surgieron a partir de los saberes docentes que cada quien ponía en juego al implementar la PEDC en sus aulas.

Bajo este contexto, surgió la idea de observar y analizar la práctica curricular que se origina a partir de las interpretaciones, interrogantes, experiencias y saberes que los docentes ponen en juego en el proceso de trabajar y de dar sentido a una propuesta. Por lo que se propuso realizar una investigación para dar cuenta de las prácticas curriculares que se generaron en los primeros años de la PEDC.

La PEDC fue utilizada en primarias del Distrito Federal desde el 2002¹ al 2009, antes de que se diera la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con su reforma curricular en Educación Primaria en el 2009. La PEDC constituyó uno de los primeros referentes explícitos que los docentes de educación primaria en el Distrito Federal tuvieron de una educación basada en el desarrollo de competencias.

Para dar cuenta de las prácticas curriculares a partir de la puesta en común de la PEDC, en esta tesis se contemplan tres capítulos. En el primer apartado del capítulo I se menciona el tipo y el enfoque de investigación que se utilizó para el acopio, el análisis y la interpretación de la información. Se describen los instrumentos de investigación y se enuncian las características y los criterios para elegir a la primaria observada y a los docentes entrevistados. En el segundo apartado del capítulo se establece la ruta teórica con los conceptos de establecimiento institucional, currículo, saberes docentes y nociones de competencia para ubicar a las prácticas como construcciones sociales contextualizadas en determinados currículos e instituciones.

En el capítulo II se desarrollan dos apartados. En el primero se describe el contexto de la educación por competencias en México, por lo que se retoman los antecedentes y los referentes curriculares que los docentes tienen de una educación basada en el desarrollo de competencias. En el segundo se detalla la

¹ La PEDC se dio a conocer primero en las escuelas primarias de tiempo completo en el ciclo escolar 2002-2003. Las escuelas de tiempo completo cubren un horario escolar de las 8:00 a las 16:30 horas. En el siguiente ciclo escolar, la PEDC se da a conocer en las primarias de turno matutino, las cuales cubren un horario escolar de las 8:00 a las 12:30 horas, y en las primarias de turno vespertino, cuyo horario escolar es de las 14:00 a las 18:30 horas.

PEDC y se compara con el Plan y programas de estudio 1993, ya que los docentes planeaban sus clases utilizando los dos referentes curriculares.

El capítulo III tiene dos apartados. En el primero, a partir del análisis de las entrevistas, se da cuenta de los saberes que los docentes manifiestan al definir la noción de competencia, al explicar la metodología de los proyectos de aula y al relatar cómo planifican sus clases. En el segundo, con el análisis de las observaciones, se muestra la parte interactiva de la práctica a partir de la descripción de las rutinas didácticas identificadas en los docentes observados. La parte reflexiva de la práctica se desarrolla con las declaraciones de los docentes cuando explican los cambios o el sentido que le han dado a su práctica a partir de la nueva propuesta educativa.

CAPÍTULO I

CAMINO TEÓRICO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone el camino teórico y metodológico que se recorrió para entretelar las interpretaciones y posturas que asumen los docentes de educación primaria al implantar una propuesta institucional, la Propuesta Educativa basada en el Desarrollo de Competencias (PEDC).

En un primer momento se plantea el tipo y enfoque de investigación, así como los instrumentos que fueron utilizados para indagar sobre las prácticas curriculares que generan los docentes al implementar una propuesta educativa. Asimismo, se relata el proceso que se siguió para seleccionar la escuela y los docentes a observar y entrevistar. Una vez definida la selección, se describe la organización y la historia de la escuela donde se realizaron las observaciones y entrevistas.

Posteriormente se presentan los conceptos teóricos para establecer una red conceptual en torno a las prácticas curriculares. Términos como establecimiento institucional, currículo, saberes docentes, nociones de competencia, perspectiva recibida y reflexiva, son parte de la red conceptual que sirvió para ubicar a los docentes como sujetos sociales que están en constante interacción con un grupo e institución escolar, donde ponen en juego sus saberes al implantar una propuesta institucional.

1.1. CIRCUITO METODOLÓGICO

1.1.1 Tipo de investigación y enfoque

El propósito de la investigación realizada fue observar y analizar las prácticas curriculares que se originan a partir de las interpretaciones, interrogantes, experiencias y saberes que los docentes ponen en juego en el proceso de trabajar y

dar sentido a la Propuesta Educativa basada en el Desarrollo de Competencias (PEDC), considerando que las prácticas curriculares son fenómenos que se producen en un contexto escolar, social e institucional. Para observarlas y analizarlas se realizó una investigación de tipo cualitativa desde un enfoque interpretativo que buscó tomar en cuenta los significados de los actores en el contexto en el que desarrolla su práctica.

Es una investigación cualitativa ya que uno de los fines es comprender la realidad cotidiana que los maestros viven al dar sentido a su práctica docente. Según Pérez (1994) “el objeto básico de estudio (de la investigación cualitativa) es el mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos interaccionando mutuamente” (p.28). El interés de la investigación es entender la realidad escolar a partir de un enfoque basado en el desarrollo de competencias en la que se inscriben las prácticas, que bien han sido problematizadas o aceptadas por los propios docentes en su vida escolar cotidiana.

Se consideró el enfoque interpretativo para indagar sobre las prácticas que se generan de los significados, interpretaciones y de los saberes experienciales, que poseen los docentes y ponen en juego al implementar en sus salones de clase los proyectos de aula como herramientas didácticas para desarrollar la propuesta educativa por competencias.

1.1.2 Descripción de los instrumentos de investigación: entrevista y observación

Los instrumentos de investigación utilizados fueron la observación participante y las entrevistas abiertas y a profundidad, los cuales permitieron identificar los saberes, las experiencias y las opiniones que los docentes manifestaron al desarrollar y dar sentido a una propuesta educativa. Una vez identificados los saberes, las experiencias y las opiniones se realizó un análisis para tener un nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas para mostrar el tipo de prácticas que generan los docentes.

Alternando la recolección de datos e información en el campo, también se realizó una revisión documental para tener mayor claridad del contenido del Plan y programas de estudio 1993 de Educación Primaria, de la PEDC, de la Reforma Integral de la Educación Básica y de la Modalidad Educativa Intercultural de la Población Infantil Migrante, los primeros tres documentos constituyen el referente curricular de los docentes de educación primaria y el último es el antecedente de la PEDC. La revisión de dichos documentos permitió comprender el contexto curricular donde los maestros socializan y cuestionan saberes y experiencias docentes.

Las entrevistas y las observaciones para la presente investigación fueron realizadas en el año 2005, para ese año la PEDC tenía 3 años en vigor. Los docentes de educación primaria para su planificación didáctica utilizaban el Plan y Programas de estudio 1993 y la PEDC, por lo consideraban el contenido de ambos documentos.

Con el fin obtener información específica sobre el diseño curricular de la PEDC, de los objetivos de inscribirla en las escuelas primarias, de la ruta de capacitación, de los problemas identificados al promover y al poner en práctica la propuesta, así como una opinión personal de la metodología de los proyectos de aula, se realizó una entrevista abierta a los responsables de promover y capacitar a los maestros frente a grupo. Por lo que se entrevistó a dos directores de primarias, a una coordinadora del área de Actualización Docente de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal² y a un Apoyo Técnico Pedagógico³ de la Oficina de Proyectos Académicos de una Dirección Operativa de Educación Primaria⁴.

En la guía de entrevista se contemplaron 10 preguntas (ver Anexo 1). En la primera se indagó sobre el propósito de inscribir una educación basada en competencias a nivel primaria. En las siguientes 4 preguntas se cuestionó sobre los proyectos de aula. Se contemplaron dos preguntas sobre la relación de la PEDC con el Plan y

² Dependencia de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

³ El Apoyo Técnico Pedagógico son maestros que cumplen la función promover los proyectos educativos entre las figuras educativas como jefes de sector, supervisores, directores y maestros frente a grupo.

⁴ Las Direcciones Operativas de Educación Primaria son dependencias de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria. En el Distrito Federal hay un total de 5 direcciones operativas.

programas de estudio 1993. Y se realizaron tres preguntas en torno al proceso de la promoción de la propuesta y de las dificultades encontradas tanto en la capacitación como en la implementación de la misma.

Para conservar el anonimato de los entrevistados se asignaron claves a partir de la función que desempeñan quedando así:

- O.P.A: entrevista realizada a un Apoyo Técnico Pedagógico de Proyectos Académicos.
- DIR: entrevista realizada a un director de primaria de tiempo completo.
- EXDIR: entrevista realizada a la exdirectora de la primaria de tiempo completo donde se hicieron las observaciones. La exdirectora vivió el cambio de horario de la escuela de turno matutino a escuela de tiempo completo.
- COOR: entrevista realizada a una coordinadora del área de actualización docente.

Se realizó una entrevista a profundidad a siete docentes frente a grupo que han tenido experiencia con la aplicación de la PEDC para conocer la interpretación y la opinión que tienen de la propuesta. Las preguntas del guión de entrevista (ver Anexo 2) se agruparon en tres categorías:

1. *Conocimiento de las competencias y de los proyectos de aula.* Las preguntas de esta categoría tuvieron como fin conocer lo que los docentes saben del concepto de competencias y de la estructura y características de los proyectos de aula.
2. *Aplicación de los proyectos de aula.* Las preguntas tuvieron como propósito indagar sobre las experiencias de enseñanza que los docentes tuvieron al aplicar la metodología de la PEDC, la cual consiste en el uso de los proyectos de aula como guía didáctica.
3. *Opinión de los proyectos de aula.* Las preguntas se realizaron con el objetivo de conocer la parte reflexiva del docente al momento en que emitieron una opinión tanto del uso de los proyectos de aula como del propósito de desarrollar competencias en educación primaria.

Las entrevistas permitieron indagar sobre la distancia que se produce entre lo prescrito de la PEDC y su desarrollo práctico, en el cual entran en juego los saberes experienciales y el trayecto formativo de los docentes.

Para conservar el anonimato de los docentes entrevistados se asignaron claves a partir de los siguientes parámetros:

- La primer letra de su nombre
- La primera letra de la delegación donde se ubica la escuela
- El número que indica el grado que atiende

Quedando así las claves: B.X.1, M.X.1, R.X.1, E.X.5, O.X.5, I.X.5, C.X.6.

Se recurrió a la observación participante que es definida por Goetz y LeCompte (1988) como una técnica donde “el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia...toma parte en su experiencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo” (p. 126). La técnica de observación participante permitió la cercanía a los procesos que experimentan los docentes para generar determinadas prácticas curriculares. Se realizaron observaciones a dos docentes, con cada uno estuve presente en 6 clases con su grupo en un horario de las 8:00 a 16:00 horas, realizando un total de 48 horas de observación para cada uno.

A partir de la información recabada de entrevistas y observaciones, se organizaron los siguientes ejes de análisis:

1. Saberes docentes

- 1.1. Conceptos e ideas relacionadas a la noción de competencia.
- 1.2. Conceptos e ideas relacionadas con la metodología de los proyectos de aula.

2. Etapa interactiva de la práctica

- 2.1. Docente como administrador del tiempo, espacio y tareas.
- 2.2. Enseñanza de contenidos curriculares
- 2.3. Evaluación de contenidos curriculares

3. Perspectiva reflexiva de la práctica

3.1 Opinión de la enseñanza basada en competencias.

3.2. Opinión de su propia práctica docente en el antes de la PEDC y en el después.

El primer eje de análisis permitió identificar los términos que utilizan los docentes tanto para definir el concepto de competencia, como para explicar la metodología y enunciar las características de los proyectos de aula. El segundo eje de análisis dio pauta para mostrar cómo los docentes establecen rutinas de trabajo en el tratamiento de contenidos y la administración del tiempo escolar. El tercer eje de análisis llevó a identificar la interpretación que los docentes hacen de la propuesta y la opinión que tienen de su propia práctica.

1.1.3 El establecimiento institucional observado y los sujetos de la investigación

El planteamiento de la presente investigación es dar cuenta de las prácticas curriculares de los docentes de educación primaria, generadas en el manejo de una propuesta de intervención y planeación (proyectos de aula) para desarrollar competencias.

En diciembre del año del 2002, la PEDC se dio a conocer en las escuelas de tiempo completo del Distrito Federal. El material entregado a los docentes consistió de un cuadernillo, donde vienen planteadas las competencias a desarrollar a nivel primaria, y de 12 proyectos de aula que contienen secuencias didácticas basadas en el método por proyectos. Los docentes que laboraron en dichas escuelas implementaron la propuesta desde ese entonces hasta el 2009, año en el que se da la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual representa la formalización de la educación basada en el desarrollo de competencias.

Las escuelas de tiempo completo⁵ cumplen con una jornada escolar que va de las 8:00 a las 16:00 horas. En el primer año que se dio a conocer la PEDC, los docentes se enfocaron en desarrollar los proyectos de aula de manera irregular en un horario de las 13:30 a las 16:00 horas. En el siguiente ciclo escolar se trabajaron en el mismo horario, pero de manera permanente. Ya en el ciclo escolar 2004-2005 se consideró trabajarlos en un horario completo, por lo que los maestros adecuaron su planeación a esta propuesta metodológica. Para la presente investigación se tomó como referente una escuela de tiempo completo del Distrito Federal que ha trabajado con los proyectos de aula, los cuales son parte de la propuesta didáctica para la implementación de la PEDC.

La escuela de tiempo completo donde se realizaron las observaciones y las entrevistas está ubicada en Xochimilco, cerca de unidades habitacionales y de una zona residencial considerada de alto nivel económico. La escuela tiene gran demanda por lo que los grupos están conformados de 40 a 43 alumnos. La escuela se incorporó a la jornada de tiempo completo en el año de 1999. En el ciclo escolar de 1995-1996, surgen las primeras escuelas primarias piloto con horario de tiempo completo. En el periodo en el que se desarrolla la presente investigación la escuela observada ya tenía 6 años en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo.

Para la selección de informantes se tomó en cuenta la clasificación que hizo Goetz y Lecompte (1988): “selección basada en criterios”. Los criterios que se consideraron para seleccionar a los docentes entrevistados y observados fueron:

1. Docentes de escuelas de tiempo completo que trabajen la jornada escolar en tiempo corrido de las 8:00 a las 16:00 horas.
2. Docentes que utilicen los proyectos de aula y tengan como mínimo 5 años de experiencia, previo al año 2002, para que en las entrevistas se puedan obtener

⁵ En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se contempla la creación de escuelas con un horario ampliado como línea de acción para mejorar la calidad educativa: “Una segunda línea de acción consistirá en procurar la ampliación de la jornada escolar... Una posibilidad consiste en aprovechar un horario extra clase para la práctica más frecuente de actividades físicas, artísticas y recreativas”.

datos en cuanto a la percepción de su práctica sin y con el uso de los proyectos de aula.

Los años de experiencia docente que tienen los entrevistados están entre los 10 a 22 años. En cuanto a los años trabajando en la primaria en donde se realizaron las observaciones, están entre 1 a 7 años.

De todos los docentes entrevistados, los que están frente a grupo y los directivos tienen un nivel de estudios de normal básica; la docente del área de actualización y el Apoyo Técnico Pedagógico tienen nivel de licenciatura.

1.2. RUTA TEÓRICA

Los referentes teóricos que se tomaron como punto de partida y de llegada se realizaron con la idea de entender las prácticas curriculares como construcciones sociales donde los docentes utilizan sus saberes para dar sentido a su práctica de acuerdo al contexto escolar en el que se desenvuelven.

Términos como establecimiento institucional, currículo, saberes docentes, nociones de competencia y perspectiva recibida y reflexiva forman parte del entramado conceptual que permitió interpretar y analizar las prácticas curriculares que generan los docentes al desarrollar una propuesta educativa.

1.2.1 Establecimiento institucional como espacio constitutivo de las prácticas curriculares

Fernández (1998) identificó tres acepciones del término institución: como sinónimo de regularidad social, como sinónimo de establecimiento y como mundo simbólico. En la primera acepción, la institución como regularidad social, Fernández expuso a las instituciones permeadas de normas que regulan el comportamiento de los sujetos, fijando límites y parámetros de acción. Entre las normas que menciona

están la norma constitucional (Ley General de Educación), la norma pedagógica (programas vigentes), la norma social (intereses de una comunidad rural o urbana) y la norma no escrita (criterios de organización en centros educativos); normas que regulan la actuación de los individuos en las instituciones. Fernández habló de dos tipos de regulaciones: la primera, proveniente de las instituciones externas que moldean las condiciones de realidad de un grupo; la segunda, proviene de instituciones internas donde hay acuerdos consolidados en la vida cotidiana, acuerdos que pueden modificar el modo en que operan las instituciones externas dentro de un grupo u organización, acuerdos que se dan a través de la negociación.

En cuanto a la negociación, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) plantearon que en toda institución hay espacios no normados, es decir, espacios de libertad donde los sujetos conciertan sus acciones a través de la negociación, la cual la consideran como el medio de relación dialéctica entre el individuo y la institución. Según los autores:

La negociación ocupa un lugar importante en la cultura institucional de concertación y en una gestión profesional. Desde esta perspectiva, las instituciones no son consideradas como máquinas... sino como permanentes construcciones de las que seremos simultáneamente arquitectos y habitantes [...]

Podemos decir que individuo e institución se requieren y construyen mutuamente un vínculo de permanente intercambio. (p. 56)

Negociación que deviene del conflicto, que se da en lo formal o en lo informal, en lo implícito o explícito; el docente concilia en el salón de clases, en juntas de consejo técnico, en charlas informales con compañeros o directivos. En esos espacios donde el docente puede decidir con un margen de libertad son los intersticios creados en las instituciones y por los sujetos que las conforman. Los acuerdos y las negociaciones que se logren en los intersticios son referentes para la constitución de las prácticas, además de las normas presentes en la institución.

La institución como regularidad social fija límites en las actuaciones de los sujetos, pero también hay espacios de negociación para aligerar las limitaciones impuestas por las normas. En este entendido, la institución es parte constituyente de las prácticas de un grupo, pero al mismo tiempo, los sujetos constituyen su práctica a partir del posicionamiento que tomen en la institución, ya lo dijo Fernández (1998) que “la penetración y la influencia de las instituciones en la vida de los sujetos y los grupos varía según el tipo de institución y según la ubicación del sujeto respecto de ellas” (pp.13-14).

En cuanto a la segunda acepción, la institución como sinónimo de establecimiento, Fernández (1998) presentó a las instituciones como establecimientos entre los cuales hay particularidades, cada establecimiento cuenta con una organización, una función especializada, un espacio propio y con “un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (p. 14). En el entendido que el establecimiento institucional tiene sus particularidades, Fernández afirmó que es idiosincrático porque los sujetos que lo conforman hacen una versión singular de las normas, hacen uso de los modelos universales dados por las instituciones, “pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones afectivas y cómo estas los afectan “ (Fernández, 1998, p.14).

En el establecimiento institucional con su característica idiosincrática, los sujetos desarrollan y reproducen la cultura de establecimiento, cultura institucional que fue definida por Pérez (1998) como “el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela... las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias... condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla” (p.127). Por su parte, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) mencionaron algunos otros elementos que componen la cultura institucional:

Los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción; los criterios y normas de sanción... los prejuicios y criterios de valorización... el grado de adhesión y

pertenencia de sus miembros; los matices de la identificación con su tarea, el grupo y la organización; los mitos, leyendas y héroes... las concepciones acerca del cambio... los criterios de trabajo predominantes. (p. 36)

Así mismo, el establecimiento además de la cultura institucional cuenta con una cultura académica, Pérez (1998) la definió:

La cultura académica como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. La cultura académica se concreta en el currículum que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción. (p. 253).

En las actuaciones de los sujetos está presente la cultura institucional y académica como parte característica de un establecimiento institucional, donde las prácticas curriculares se constituyen: docentes que trabajan en determinadas escuelas realizan actividades que los caracterizan. Es así que en la cultura institucional observamos rutinas de los docentes, como el de firmar en un libro su hora de entrada y salida; los convenios que hace el director con los docentes para solicitudes de permisos, retardos y entrega de documentación; los criterios de valorización que utilizan para identificar su escuela como “una de las mejores”; las rutinas que establecen en la hora de la comida y en juntas de consejo técnico, entre otras actuaciones. En cuanto a la cultura académica, los docentes utilizan criterios para decidir el cómo y qué enseñar (organización didáctica), criterios sustentados por saberes docentes, por un currículum compuesto por el enfoque de un plan y programa de estudio, por documentos dirigidos a los maestros donde se especifica y se justifica cómo se debe enseñar determinado contenido y por libros de texto.

En la tercera acepción de institución, Fernández (1998) ligó a las instituciones con la existencia de un mundo simbólico, el cual le permite a los sujetos orientar, entender y decodificar la realidad social. El mundo simbólico está marcado en el sujeto por el poder que infringen las instituciones al establecer lo permitido y lo

prohibido, donde le muestran “la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia” (Fernández, 1998, p.15). Frente al poder simbólico que los sujetos le atribuyen a la institución, Fernández mencionó que el individuo se siente indefenso “como un niño pequeño frente a la amenaza de abandono de sus padres” (p.15), los cuales fueron la primera figura de poder. Es así, que las regresiones al origen de los sujetos, son reforzadas, según Fernández, “por un consenso social a través del cual las instituciones (entendidas aquí como significados) dirigen el comportamiento de los individuos hacia la aceptación de... ciertos modelos de autoridad” (pp. 15-16). Así mismo, el mundo simbólico es reforzado por la cultura institucional donde los sujetos, en los sistemas de socialización, hacen suyas las significaciones de los modelos de autoridad.

La escuela como mundo simbólico tiene modelos de autoridad, por ejemplo, el poder de los directores, supervisores y jefes de sector para ejercer en el maestro de grupo la aprobación o desaprobación del comportamiento académico que tiene en la escuela. Así mismo, el currículo como norma pedagógica es otro modelo de autoridad que legitima y autoriza el contenido y aprendizaje que debe ser enseñado por el docente. En todas las normas (constitucional, social, etc.) de un establecimiento está marcado lo permitido, lo aceptado y lo aprobado.

A partir de las tres acepciones de institución, las prácticas curriculares de los docentes pueden ser explicadas en el contexto de un determinado establecimiento institucional, en este caso la escuela de tiempo completo, donde los docentes interactúan socialmente, toman decisiones sobre la organización escolar, la planeación y las acciones didácticas a seguir en sus clases; decisiones marcadas por la tensión individuo-institución, donde, por un lado, no están al margen de la regularidad social, y por otro, son decisiones que se toman a partir de cierta libertad que se genera en los intersticios donde el docente negocia entre sus prácticas cotidianas y entre “el deber ser” de las prácticas docentes planteadas desde la institución, entre lo que sabe o lo establecido institucionalmente. Por

tanto, el establecimiento institucional no es un espacio de concreción absoluta de propuestas o normas educativas (lo instituido); es el espacio donde lo instituido es confrontado por el individuo. Los intersticios de un establecimiento es “el lugar donde el individuo puede preguntarse acerca de la eficacia, la verdad, la justicia, la ética de lo establecido; puede cuestionarlo y proponerse su cambio” (Fernández, 1998, p.25).

En las acepciones de la institución como regularidad social, establecimiento institucional y mundo simbólico se da la práctica, la cual no es “solo el conjunto... de los comportamientos o acciones individuales y de conjunto, sino que también incluye los elementos sociales y culturales... Las prácticas son portadoras y están ancladas a la cultura y desde ella los actores actualizan y modifican los sistemas simbólicos “. (Geertz, 1987, retomado en Mora, González, Campechano y Martínez, 2003, p.192).

Por tanto, considerar el papel que juega el docente en el establecimiento institucional es percibirlo como sujeto “con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa... dentro de las posibilidades de la situación específica en que trabaja... Significa considerar el conocimiento que el maestro utiliza para responder a las exigencias de la situación de clase” (Rockwell, 1985, p.111). Los docentes toman decisiones, realizan acciones y diversas prácticas que les permiten desenvolverse en las instituciones internas que ellos mismos crean. En este sentido, los docentes constituyen prácticas en un marco de institución escolar; son sujetos libres y a la vez limitados por la relación que establecen con la institución.

1.2.2 Currículo y saberes docentes como referentes de las prácticas curriculares.

El currículo presente en las escuelas como elemento de la cultura académica funciona como referente estructurado de las prácticas. Sin embargo, la concreción curricular no es absoluto ni de manera fiel, porque los actores que participan en la

puesta en marcha de una reforma educativa son sujetos sociales que interpretan y significan a partir de sus saberes, creencias, percepciones, mitos, entre otros elementos de la cultura institucional. Los docentes configuran sus prácticas a partir de las actuaciones que decidan en diferentes situaciones escolares (didácticas, planeación, etc.); actuaciones que están supeditadas por la interpretación del currículo.

El currículo tiene diferentes acepciones. Desde un enfoque conductista, es visto como el guión de los preceptos y conocimientos educativos, lo que suceda en la concreción no se considera. En un enfoque práctico, no es sólo prescripción, es una relación entre las teorías e ideas con la práctica y la realidad. En el enfoque social, es la representación de una cultura, establece relación entre escuela y sociedad.

Eggleston (1980), ubicado en el enfoque social, consideró que los currículos están conformados por conocimientos socialmente aprobados y por ideologías que legitiman, que buscan mantener los preceptos culturales de una sociedad. En el tenor de lo social, Gimeno y Pérez (2000) mencionaron que dicho término incursiona en el lenguaje pedagógico “cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas” (p.145). Por lo que la institución escolar fundamenta el currículo en la necesidad de la preservación social. De tal necesidad surge su elemento normalizador que legitima formas de enseñar y aprender.

De la puesta en común de lo prescrito entre docentes y alumnos, que Stenhouse (1987) llamó desarrollo curricular, está presente la dualidad entre intención y realidad, donde los docentes y alumnos son parte de la realidad y el currículo de la intención. Stenhouse, identificado en el enfoque práctico, lo explicó de la siguiente manera:

Ante dos puntos de vista diferentes acerca del C [se refiere al currículo]. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le

conceptúa por el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas [...]

Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. (p.27).

En la dualidad de intención y realidad, Stenhouse (1987) lo definió como tentativa sujeta a discusión crítica para trasladarla a la práctica; asemeja el currículo como una receta de cocina la cual “es imaginada primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba..., [donde] dentro de ciertos límites..., puede variarse de acuerdo al gusto” (p.29-31).

Asimismo, Gimeno y Pérez (2000) percibieron al currículo como un ámbito de interacción entre procesos, agentes y contextos donde los sujetos dan significado práctico y real a lo prescrito. Nuevamente, presente la dualidad intención y realidad. Entre los contextos que moldean el “currículo real”, estos autores mencionan 5 contextos: el contexto didáctico, formado por lo que concierne a la planeación y al desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje; el contexto psicosocial que se refiere a las motivaciones e influencias que se dan en una agrupación de trabajo; el contexto organizativo concerniente a la organización y la relación entre el cuerpo docente; el contexto del sistema educativo formado por las dependencias y aulas; y el contexto exterior que tiene que ver con aspectos políticos, económico y culturales. Indudablemente, la interacción de los tres elementos (contexto, agentes y procesos) caracterizan la concreción de un currículo, el cual, como proyecto e intención es modificado, reconstruido y asumido a partir de las prácticas curriculares que se gestan en la interacción de contextos y procesos.

En el entendido de la dualidad, intención y realidad, presente en el desarrollo curricular se considera a las prácticas docentes como moldeadoras, donde los profesores y alumnos como sujetos sociales son los que le agregan o le quitan la sal y la pimienta. Por tanto, se habla de las prácticas como la elaboración de un platillo especial de un cocinero, donde el docente, a partir de una receta (currículo)

pone en juego sus saberes y experiencias para sazonar su platillo considerando lo que sus comensales (alumnos, establecimiento escolar y sociedad) le demandan. Las prácticas curriculares se traducen en formas de acción y significados que los sujetos participantes, en el proceso educativo, le dan al currículo.

Hablar de saberes docentes es reconocerlos como el medio por el cual el profesor interactúa con el currículo. Tardif (2004) los definió como saberes sociales; contempla cinco aspectos: el primero, es el compartido con otros docentes que tienen en su mayoría una formación común, en el caso que nos ocupa, formación normalista; el segundo, el saber es legitimado por grupos institucionales como universidades; el tercero, los objetivos de ese saber docente son sociales, “el maestro trabaja con sujetos y en función de un proyecto” (p. 12); el cuarto, los saberes que han de enseñarse y el cómo enseña el maestro evolucionan con el tiempo y los cambios sociales; y el quinto, se adquiere en la socialización profesional, “en la que se incorpora, modifica, adapta en función de los momentos y fases de una carrera..., el profesor aprende... a dominar su ambiente de trabajo... al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza” (p.12-13).

En resumen, los saberes del docente son sociales porque están ligados al trabajo que desempeña con otros (alumnos, compañeros, padres) y porque están situados en un establecimiento institucional y en una función social (la enseñanza de los conocimientos de las sociedades). Tardif (2004) incluso afirmó que el saber docente se comprende en relación al trabajo que el maestro realiza en la escuela y en el aula ya que su utilización “se da en función de su trabajo y de las situaciones, condicionamientos y recursos ligados a esa responsabilidad” (p. 15).

Bajo el entendido que los saberes docentes son saberes sociales, Tardif (2004) agrupó tipos de saberes que el docente integra a su práctica: saberes de la formación profesional (transmitidos por las normales o universidades a partir de la ideología pedagógica vigente), saberes disciplinarios (matemáticas, historia, etc.), saberes curriculares (programas escolares) y saberes experienciales, formados

por todos los anteriores “pero traducidos, pulidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia” (p. 41).

A pesar de que el docente posea dichos saberes, sin discutir el grado de conocimiento que posea en cada uno de ellos, Tardif (2004) afirmó que en su estudio observó la imposibilidad del docente para controlar saberes disciplinarios, curriculares y de la formación profesional, por lo que produce los saberes experienciales, los cuales, tienen su origen en la práctica cotidiana cuando el docente se enfrenta a determinadas situaciones educativas (desarrollo de actividades didácticas, organización y planeación de contenidos, etc.). Saberes experienciales que le ayudan a comprender, dominar, valorar y legitimar su práctica:

Quando interrogamos a los docentes sobre sus saberes y su relación con ellos, mencionan... saberes que llaman prácticos o experienciales... para los educadores, los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia... A partir de los saberes experienciales, los docentes conciben los modelos de excelencia profesional dentro de su profesión. (Tardif, 2004, p.37).

En la búsqueda del docente por darle sentido a su práctica, los saberes experienciales se convierten en constructos de ellos que están, según Tardif (2004), “en interacción con diversas fuentes sociales de conocimiento, de competencias, de saber enseñar, provenientes de una cultura circundante, de la organización escolar, de los actores educativos, de las Universidades, etc.” (p. 81).

Por un lado, Tardif (2004) habló de los saberes experienciales en una realidad social y de saberes que crea el mismo profesor. Situó el saber del maestro en el interfaz de lo individual y lo social, del actor y del sistema cuando explica que “el saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo.” (p.13).

Es así que las prácticas enmarcadas por los actores sociales, como maestros, alumnos y padres de familia, y lo institucional de los planes, programas y propuestas educativas se tiñen en la manera en que cada docente individualiza, interioriza e interpreta un currículo. Los constructos individuales que cada docente hace del discurso del currículo por competencias y de los proyectos de aula son parte de la decisión que tomen para optar por ciertas prácticas. Por ello, es importante poner especial interés en los saberes experienciales. En las entrevistas y observaciones realizadas, los docentes aluden a estos saberes para explicar su práctica.

1.2.3. Perspectiva recibida y reflexiva de la práctica curricular

Para Eggleston (1980) la perspectiva recibida está presente cuando el contenido curricular es dado a conocer a través de los planteamientos educativos, es decir, es recibida por el docente como un orden dado en el que se asocian las normas, jerarquías y rituales existentes de una escuela.

Desde la mirada de la perspectiva recibida, se puede afirmar que en un primer momento la PEDC se presenta como algo no negociable; sólo se indica la metodología, el tipo de enseñanza y los conocimientos que el docente debe seguir para desarrollar competencias.

Sin embargo, de acuerdo al autor, a partir de la perspectiva recibida se abren espacios para una perspectiva reflexiva, pues el docente al momento de implantar determinada propuesta educativa socializa saberes y los pone en juego para construir su práctica educativa y circunscribirla en un contexto curricular.

La perspectiva reflexiva se manifiesta cuando el contenido curricular es criticado y discutido; hay distanciamiento entre el diseño curricular que le es dado al docente

y entre los saberes experienciales que posee y utiliza en el desarrollo práctico del diseño.

Hasta aquí hemos abordado los referentes teóricos desde los que se realizó la investigación definiendo los conceptos base que estructuran nuestra concepción del currículo fundamentalmente en dos sentidos: como intención que involucra el diseño y la planeación y como desarrollo práctico, bajo la idea de que es a través de las prácticas curriculares donde una propuesta de plan de estudios que tiene el carácter de hipótesis puede ser puesta en práctica. Ello implica tomar en consideración que hay un proceso de implantación; las condiciones institucionales hacen viable una propuesta y una perspectiva recibida y reflexiva que permite a los agentes educativos, maestros y alumnos, llevar a cabo o no lo que se ha diseñado como intención curricular.

1.2.4 Currículo por competencias: antecedentes y encuentro entre nociones de competencia

Hay diversos argumentos para justificar una educación basada en el desarrollo de competencias. Uno de ellos es que la sociedad contemporánea del siglo XXI necesita sujetos que estén a la par del desarrollo tecnológico y científico de la época; que hay cambios vertiginosos en los que el sujeto necesita incluirse para que pueda participar en sectores productivos y económicos, en pocas palabras, para que el sujeto pueda conseguir un empleo y movilizarse socialmente. Incluso se habla de las profesiones del futuro caracterizadas por las: telecomunicaciones, informática, genética, entre otras. Y al mismo tiempo, se habla de profesionales competitivos en el mundo laboral.

Sin embargo, la preocupación de formar sujetos que respondan a los cambios tecnológicos y científicos no es nueva. Carson (2004) señaló que en el siglo XIX, frente a la invención del telégrafo y el teléfono, había una sensación de celebración virtual de vivir en un mundo dramáticamente cambiante; lo mismo

sucedió a mediados del siglo XIX con la máquina de vapor y el ferrocarril; en el siglo XVIII con las manifestaciones de la Revolución Industrial. Por lo que Carson se preguntó: ¿qué se logra al decir que ahora vivimos en medio de una serie de revoluciones tecnológicas que transformarán completamente nuestra forma de vida, si en la historia de otros siglos también estuvo presente la incertidumbre social que generan los cambios tecnológicos y científicos? y ¿quién está ganando o perdiendo con esta política? Así mismo respondió que los grandes ganadores son los sectores sociales que promueven visiones particulares de lo que guarda el futuro; visiones que en ocasiones se contraponen o dejan de lado los problemas sociales como la pobreza, la salud, la contaminación, entre otros. En la perspectiva de Carson, las competencias a desarrollar se determinan a partir de las visiones particulares que crean una necesidad en el sujeto para adquirir determinadas competencias y así incorporarse a los campos de trabajo o a niveles educativos.

A partir de las visiones particulares presentes en los discursos políticos y educativos se maneja la “competencia” como la panacea para resolver problemas de rezago educativo y económico. Existe toda una maquinaria internacional que evalúa para legitimar y determinar el grado de competencia que tiene cada país en diferentes ámbitos (educativo, económico, laboral, etc.); sólo basta con mencionar organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial.

En el contexto internacional, algunos países consideraron el desarrollo de competencias, primero en los ámbitos laborales y después en el educativo, sobre todo en formación profesional. Entre los primeros países que optaron por modelos de educación basada en normas de competencia, Rojas (2002) menciona a Estados Unidos y a Canadá, que durante la década de los sesenta aplicaron estándares de competencia para acreditar el cumplimiento de indicadores de calidad en la producción. En la década de los setenta, Inglaterra y Alemania, el primero ligó la competencia a la evaluación, rendimiento y capacitación; el

segundo, lo aplicó en la falta de especialización en la formación profesional. Así mismo, Rojas expone que en la década de los ochenta Francia abrió el debate sobre las competencias para criticar la pedagogía tradicional. Posteriormente se incluyeron países como España, Portugal, Dinamarca y Países Bajos. Actualmente se han ido incorporando otros países para pertenecer a los estándares internacionales de competitividad.

El término competencia originalmente se definió en el ámbito laboral ligado con la formación profesional, por lo que en el mundo académico se encontró en Argüelles (2002), Valle (2002), Reynaga (2003a), Mariscal (2003) y en trabajos de los foros de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) investigaciones sobre la formación profesional basada en competencias y certificación profesional. Las definiciones que dan del término de competencia en el ámbito laboral retoma tres aspectos: el saber, el saber hacer y el saber ser; aspectos que pueden ser medibles con respecto a la capacidad de resolver una determinada función con éxito, eficacia y eficiencia. En este tenor, la definición de competencia en el ámbito laboral se remite a lo dicho por Mariscal (2003):

La definición genérica de competencia es el conjunto de capacidades de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos, y con base a los requerimientos de calidad esperados por el usuario de lo producido y el sector productivo. Este contexto de cualidades se evidencia en el saber, el saber-hacer y el hacer. Podemos decir entonces que los componentes básicos de una competencia son: el componente cognitivo o conceptual, el aptitudinal, el conductual y el motivacional o actitudinal (Mariscal, 2003, p.11).

El término competencia se incorporó posteriormente al ámbito educativo. Francia es el primer país que utiliza el término apegándolo a la adquisición de conocimientos escolares. Así mismo, Bélgica y Canadá adquirieron el enfoque por competencias en educación básica. Perrenoud (2002) afirmó que el enfoque por competencias no es exclusivo de Francia, sino que “el asunto de las competencias

y de la relación conocimiento-competencias es el núcleo de una cierta cantidad de reformas de los currículos en varios países” (p.13).

Indudablemente, el concepto de competencia manejado en el ámbito laboral marca la línea para enfocarlo al aspecto educativo, es así que en las siguientes concepciones de competencia se encuentra alguno o los tres aspectos de la noción laboral (saber, saber-hacer y el saber ser). Conceptos clasificados por Rojas (2002) en tres enfoques:

- “Competencia basada en tarea”, definida como comportamientos ligados con la realización de tareas específicas. Primera acepción acorde con el auge conductista y con las técnicas de análisis de tareas en los años setenta.
- “Competencia genérica” comprende conocimientos y habilidades que augurarían el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación para el desempeño profesional.
- “Competencia como relación holística o integrada” donde se involucra conocimientos y técnicas, además la ética y los valores presentes en el desempeño competente. Integra conocimientos, actitudes, valores y habilidades para interpretar situaciones y desempeñarse en ellas.

La concepción de competencia en el ámbito laboral está situada en el primer enfoque, “basada en tarea”, ya que se determina para efectuar específicamente una tarea de manera eficaz. Entre las definiciones con un enfoque de “competencia genérica”, varios autores como Verano (2002), Bogoya, Vinent, Restrepo, Torrado, Jurado y Pérez (2000) y Gallego (1999) plantearon la idea del acto comunicativo y construcción social donde a partir de la interacción y el contexto el saber es traducido como “poder de interpretación”, es decir, el concepto de competencia es visto como la capacidad que tiene los sujetos de interactuar en determinados contextos a partir de la interpretación.

Con un enfoque “holístico o integrado” está la definición de competencia de Reynaga (2003b) que después de haber ubicado 600 definiciones, concluyó que es un concepto polisémico cuyos elementos constitutivos son: conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y transferencias que se ponen en juego para solucionar alguna situación problemática. También están las de Claro (2002) y Bazdresch (1998), quienes enunciaron que la competencia es un atributo personal que se desarrolla en la experiencia y en la intersubjetividad contemplando tres ámbitos: el hacer, el saber hacer y el ser. Este mismo enfoque se encuentra en la definición de la PEDC como la unión de “conocimientos y conceptos... intuiciones y percepciones... saberes y creencias... habilidades y destrezas... estrategias y procedimientos... actitudes y valores” (SEP, 2004, p.34); unión de elementos que pone en juego el alumno para enfrentar situaciones problemáticas y resolverlas con éxito.

Además del enfoque holístico, es útil para el análisis de las interpretaciones de los docentes entrevistados, la noción de competencia de Perrenoud (2002) quien la definió como adquisiciones y aprendizajes construidos que se movilizan en una situación compleja. Esta noción incluye la idea de adquisiciones y aprendizajes construidos, los cuales se conforman dentro y fuera del salón de clases. Para esta investigación no sólo se indagó sobre la concepción de los docentes sobre el término de competencia sino en el cómo la desarrollan en su salón y en las actividades que realizan para la movilización de adquisiciones, aprendizajes, habilidades, actitudes, entre los demás elementos que componen la concepción holística de competencia.

Hasta lo dicho aquí de la noción de competencia, es definida, en el ámbito laboral y en el educativo, como un medio para resolver situaciones laborales o situaciones escolares. Por lo que el diseño curricular por competencias se le ubica, según Díaz (2003) como “un enfoque que combina la formación teórica con la aplicación del conocimiento y su pretensión es lograr capacidades para realizar una determinada labor... con calidad y eficacia” (p. 70).

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo se contextualiza y describe la Propuesta Educativa basada en el Desarrollo de Competencias (PEDC), que como referente curricular, los docentes de educación primaria la utilizaron por 7 años para guiar y comprender su práctica en el establecimiento institucional en el que se desenvuelven; en este caso, la escuela de tiempo completo. La PEDC fue utilizada en primarias del Distrito Federal desde el 2002 al 2009, antes de que se diera la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con su reforma curricular en Educación Primaria en el 2009.

En el primer apartado del capítulo se esboza el contexto internacional y nacional que da pauta en la educación primaria al desarrollo de competencias y a una serie de políticas educativas traducidas en los enfoques y propósitos de los programas de estudio en los distintos niveles educativos. A nivel primaria, el plan y programas de estudio 1993 (PyP1993) es un referente de la educación por competencias. Aunque éstas no están contenidas de manera explícita en dicho plan y programas, como se expondrá más adelante, sí se pueden identificar elementos que las componen en los enfoques y propósitos. También en este capítulo se reseña la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPI) que junto con el PyP1993, constituyen el antecedente, la base teórica y filosófica del diseño de la PEDC. Aunque esta propuesta se aplicó del 2002 al 2009 en el DF, se consideró pertinente describir la Reforma Integral de la Educación Básica que entró en vigor a partir de 2009 y las adecuaciones que se hicieron en el 2011, ya que con esta reforma se formaliza la educación por competencias en la educación básica.

En el segundo apartado del capítulo, se realiza un comparativo entre la MEIPI y la PEDC a fin de identificar las adecuaciones que se le hicieron a la propuesta

original (MEIPIM) para ser trasladada a las escuelas del Distrito Federal a través de la PEDC. Se analiza el enfoque, la metodología de enseñanza y el tipo de competencias que se plantearon en la PEDC; competencias que contemplaron los docentes cuando planearon y desarrollaron las actividades para enseñar los contenidos del PyP1993, por lo que se establece una relación entre las competencias de la PEDC y los contenidos del PyP1993. Se contextualiza y se describen los proyectos de aula, ya que son la metodología que orientó la intervención docente para desarrollar competencias y así poner en común la PEDC.

2.1. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN MÉXICO

Como se expuso en el primer capítulo, el concepto de competencia viene del ámbito laboral. La necesidad de desarrollar competencias en los trabajadores y profesionales surge a partir de los cambios en los sistemas de producción. Barrón (2002) expone que durante décadas el ‘fordismo’⁶ sustentado en la producción masiva, en serie y centralizada duró muchos años. Posteriormente, entre las décadas de los cincuenta y setenta, en Japón se modifican los sistemas de gestión y producción para enfrentar los inicios de la globalización de las economías. Japón crea el modelo ‘toyotista’⁷, caracterizado por la descentralización, la búsqueda de calidad total y por la incorporación de los trabajadores en la toma de decisiones relativas a la producción. Tal incorporación requirió de una educación continua para los trabajadores, lo que dio origen a la educación tecnológica.

En México, la educación tecnológica ve sus inicios con la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y con la creación de escuelas prevocacionales y vocacionales. En los años setenta, con el auge petrolero, resurge según Rojas

⁶ Barrón (2002) lo describe como un modelo de producción masiva y en serie, cuyo propósito es eliminar tiempos muertos de la fuerza de trabajo y en la transformación de las materias primas.

⁷ Es un modelo no sólo de producción sino también de gestión, donde la polivalencia y la plurifuncionalidad de los trabajadores se convirtió en el parteaguas de que las industrias consideraran fomentar una educación continua en sus empleados.

(2002) “la necesidad de vincular la educación técnica terminal con el mercado laboral” (p.56), se crea en 1978 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Gradualmente, en la década de los ochenta, se diversifica la oferta técnica con la creación de otros centros de estudios como: el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), el Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios (CECATIS), entre otros.

A partir de la vinculación de la formación técnica con el mercado laboral, México preparó el terreno para inscribirse a una economía global donde el Fondo Monetario Internacional (FMI) marca estándares de calidad en los sistemas de producción. A principios de los noventa, México ingresa a la Organización Mundial de Comercio (OMC) y a la Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por lo que el país se somete a un sistema de medición y estandarización internacional para definir el grado de competencia que tiene en diferentes ámbitos (educativo, económico, social) en comparación con otros países. La medición y estandarización motivan, según Rojas (2002), a cambios curriculares en la educación media superior y superior, así como para el desarrollo científico y tecnológico; Noriega (2000) afirmó que:

El paso de un modelo de desarrollo agotado a otro conocido como modernización, se gesta en el ambiente de liberalización del comercio internacional y de la globalización. En ese tránsito fue indispensable emprender cambios en el sistema educativo acordes con el nuevo modelo de desarrollo impuesto y modificar la dinámica y las relaciones entre sus sujetos actuantes. (p.97)

Por lo que México, ya inscrito en el mundo globalizado, implanta modelos de educación basada en normas de competencia. En el estado de conocimiento referente a la investigación curricular en México, se narra que en 1995 se estableció el Sistema de Normalización de Competencias Laborales (SNCL), el cual define normas de competencia en diversas actividades profesionales. Del SNCL surge el Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) y el

Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (SNCT); el primero establece “mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los sujetos; mientras el segundo se encarga de concretar un catálogo y una matriz curricular sobre competencias estandarizadas” (Díaz y Lugo, 2003, p. 70).

Con la línea de certificación de competencias, el sistema educativo en la formación de profesionales prioriza “las ideas de eficacia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano... competente y competitivo... asociado con modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional” (Díaz y Lugo, 2003, p. 70).

Trasladada la visión de desarrollar competencias al ámbito educativo, en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, realizada en Jomtiem, Tailandia en marzo de 1990, se definen las necesidades básicas de aprendizaje como “conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo”⁸. Estas necesidades básicas de aprendizaje son retomadas por Delors (1997) y las agrupa en cuatro pilares educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

De modo que dichos aprendizajes delinearon el enfoque educativo estipulado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB), firmado en México en 1992; donde se contempla una educación que propicie en el sujeto capacidades para incorporarse a una sociedad moderna y global y, a su vez, mejorar su calidad de vida.

El capítulo de educación básica comprende lo referente a la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial [...]

⁸ Definición tomada en Rosa María Torres de la versión final de la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos (UNESCO/OREALC, julio 1990)

La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas, afectivas y sociales del infante, estimulando su participación activa en el proceso educativo.

La educación preescolar promueve el desenvolvimiento integral del niño ofreciéndole oportunidades de realización individual y constituye la base de su desempeño en los niveles educativos subsecuentes.

La educación primaria propicia en el educando una formación armónica mediante experiencias de aprendizaje que le permiten la adquisición de conocimientos que posibilitan su incorporación a la sociedad.

La educación secundaria amplía y profundiza los contenidos de los niveles procedentes con el doble propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para proseguir estudios en el siguiente nivel. Tiene como compromiso responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los educandos con los valores nacionales.

La educación especial... impulsa el desarrollo de las potencialidades de individuos con problemas así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social. (Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, pp.33-34)

El ANMEB es el parteaguas de la política educativa mexicana para que el sistema educativo se incorpore a la modernización y globalización marcada por la economía internacional. Por ello, en el ANMEB se contemplan tres aspectos para lograr la calidad y la modernización educativa en educación básica: el primero, se refiere a la reorganización administrativa del sistema educativo, sustentada en la federalización y descentralización del sistema, así como la creación de la Ley General de Educación (1992); el segundo, la reorientación del rol del maestro, que contempla formación docente (la educación normalista transformada a nivel licenciatura), actualización docente y promoción en lo laboral (carrera magisterial); y el último aspecto, la reformulación de enfoques, contenidos y materiales educativos basada en el rediseño de planes y programas de estudio. De tal reformulación surge el plan y programas de estudio de educación primaria 1993 (PyP1993), el cual, es utilizado por los docentes para planear la enseñanza de los contenidos curriculares a nivel primaria.

A partir del ANMEB como medio para lograr la modernidad en los ámbitos de la educación, ha existido una línea de continuidad en proponer el desarrollo de competencias. Tanto en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE), como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) está presente la necesidad de lograr la calidad educativa a través del desarrollo de competencias. En el PDE se dice que la educación básica “ha cobrado sentido cuando esa educación es realmente de calidad, es decir, cuando ha alentado el desarrollo integral de las personas, dotándolas de competencias para aprender con autonomía” (p.30). En el PRONAE se refiere a la educación básica de buena calidad cuando se desarrollan las competencias básicas en los alumnos: “Una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos” (p.123). Como se aprecia en los dos programas, la educación por competencias se sustenta a partir de la visión de calidad y modernidad educativa planteada desde el ANMEB.

2.1.1. La Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante como antecedente de la PEDC

Desde el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se plantea la atención a los niños migrantes:

Abatir los índices de deserción y reprobación mediante la ampliación de los programas preventivos y compensatorios, especialmente en los tres primeros grados, tales como: recuperación de niños con atraso escolar, prevención de la reprobación, atención a niños migrantes, grupos integrados, primaria acelerada para niños de nueve a catorce años, así como mediante el fortalecimiento de los programas de lecto-escritura y enseñanza de las matemáticas (p. 55).

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se retoma el planteamiento del ANMEB respecto a la necesidad de crear programas educativos dirigidos a la población indígena migrante. Bajo este contexto, se crea la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIIM), cuyo objetivo, es posibilitar al niño migrante

de competencias básicas para responder a sus necesidades de vida en una permanencia corta en la escuela:

Los niños migrantes exigen a la escuela aprendizajes básicos ligados con la lectura, la escritura y las matemáticas que les permitan insertarse en mejores contextos laborales y sociales... Esta población requiere herramientas que le permitan transitar en la migración y acceder a mejores niveles de vida [...]. Por lo que el MEIPIM tiene el reto de generar una propuesta que, lejos de caracterizarse por una larga permanencia como requisito para certificar, plantee la necesidad de que el niño desarrolle su mayor potencial en el menor tiempo posible" (CONAFE, 1999, pp. 59-60).

Ante el objetivo planteado, la propuesta educativa de la MEIPIM tiene las siguientes características:

- Se inscribe en la perspectiva de la educación intercultural, interpretada en el reconocimiento de diferencias para proponer la igualdad de oportunidades.
- Parte de la noción de aprendizaje como un proceso activo, retoma elementos del constructivismo (saberes y experiencias previas, aprendizaje significativo, interacción con el contexto social, conflictos, contrastación, reelaboración y reestructuración de las explicaciones previas)
- Considera una articulación interdisciplinaria de contenidos a través del desarrollo de competencias, vistas éstas, como la necesidad de articular conceptos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores de tal manera que los saberes no puedan fragmentarse.
- Propone una evaluación formativa, dinámica e integral para evaluar las competencias, resalta que la evaluación de éstas será a través de la observación.
- La propuesta de intervención es el método de proyectos ya que justifica que con este método se logrará la integración curricular y la interdisciplinariedad.

Para la puesta en práctica de la propuesta educativa de la MEIPIM se diseñaron cuadernillos de trabajo. La Guía del instructor comunitario es un cuaderno donde viene especificado el sustento teórico de la propuesta educativa de la MEIPIM y se explica cómo se va a trabajar cada proyecto y el resto de los cuadernillos (cuaderno de planeación, mapa de competencias para primaria comunitaria rural y cuadernillo de seguimiento y evaluación). Así mismo, en la guía se consideran 16 proyectos, cada uno contiene reflexiones generales donde viene señalado el objetivo de cada proyecto y una serie de preguntas básicas para el desarrollo de los mismos. Los nombres de los proyectos son:

- Nos organizamos en el salón
- Libro de vida
- Nos comunicamos
- Cómo soy
- Juego, construyo y aprendo
- El trabajo
- La familia
- El campamento
- Las fiestas
- Mi comunidad
- Alimentación familiar
- Los medios de comunicación
- Cuidamos nuestra salud
- Somos parte de la naturaleza
- El viaje
- Los derechos de las niñas y de los niños

En el cuaderno de planeación están los formatos que el instructor debe de llenar de acuerdo al proyecto que esté desarrollando en la comunidad. Son tres formatos por proyecto: el primero se llama *Notas para recordar*, donde el instructor escribirá el objetivo del proyecto y la argumentación de por qué eligió tal o cual proyecto; en el segundo formato, *Trabajo para expresar*, hay una guía de preguntas agrupadas en “preguntas para expresar”, “preguntas para analizar” y “preguntas para compartir”; las tiene que ir analizando junto con los alumnos en diferentes sesiones, preguntas que van acompañadas de competencias que se pretenden desarrollar a través de su análisis; en el tercer formato, *Trabajo para investigar*, hay otra serie de preguntas agrupadas en

“preguntas para investigar”, “preguntas para obtener información” y “preguntas para analizar y compartir”, las cuales vienen acompañadas de otras competencias.

En el cuadernillo de seguimiento y evaluación el instructor registra el desarrollo de las competencias de acuerdo con el trabajo observado en el aula y las evidencias a través de indicadores planteados en el cuadernillo. El registro se establece en tres momentos: diagnóstico inicial, en el proceso y al final.

En el mapa de competencias para primaria comunitaria rural están descritas las competencias acompañadas con sus indicadores correspondientes, competencias organizadas en tres niveles (el primer nivel contempla 1º y 2º grado y así sucesivamente) y en cinco ejes curriculares: Comprensión del medio natural, social y cultural; comunicación; lógica matemática; actitudes y valores para la convivencia, y aprender a aprender.

Las características y la forma de trabajo de la propuesta educativa de la MEIPIM son los mismos que utilizó la PEDC, ya que la primera fue trasladada, con sus respectivas adecuaciones, a las primarias del Distrito Federal a través de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, a cargo de la Mtra. María Elena Guerra y Sánchez⁹. Las adecuaciones que se realizaron a la propuesta del MEIPIM están enfocadas a la redacción de las competencias a desarrollar, al número de proyectos de aula y a los materiales para la planificación didáctica.

Para la puesta en práctica de la PEDC en el Distrito Federal, la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (dependencia de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal) dio a conocer a los maestros de educación primaria los siguientes materiales: un cuaderno titulado “Competencias para la

⁹ La Mtra. María Elena Guerra y Sánchez participó en el diseño de la propuesta educativa de la MEIPIM junto con las investigadoras Teresita del Niño Jesús Garduño Rubio, Olivia González Campos, Lucía Rodríguez Mckeon y Alicia Silva Escamilla

Educación Primaria” y 12 Proyectos de aula. En el cuaderno se establecen las competencias a desarrollar en la educación primaria, las cuales no difieren a las planteadas en el cuaderno de competencias del MEIPIM, sólo cambia la redacción en los espacios en los que la PEDC exalta la aplicación del conocimiento, como se observa en la Tabla 1:

TABLA 1. COMPARACIÓN DE COMPETENCIAS

	MEIPIM	PEDC
Eje curricular	Comprensión del medio, natural, social y cultural.	Comprensión del medio, natural, social y cultural.
Aspecto	Alimentación, salud y cuidado de sí misma o de sí mismo.	Alimentación, salud y cuidado de sí mismo.
Competencia general	Conoce su cuerpo: cómo es, cuáles son sus principales funciones y qué cuidados requiere.	Conoce cómo es su cuerpo, las principales funciones que realiza y se cuida de manera permanente.
Competencia por nivel o ciclo	Nivel 1: Reconoce algunas partes de su cuerpo y se cuida. Nivel 2: Identifica las funciones y los cuidados de algunos aparatos y sistemas del cuerpo humano. Nivel 3: Reconoce algunas relaciones entre diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, y sabe cómo funcionan éstos.	1º Ciclo: Reconoce algunas partes de su cuerpo y participa en el cuidado de su salud. 2º Ciclo: Aplica lo que sabe del funcionamiento de algunos aparatos y sistemas de su cuerpo para cuidarse. 3º Ciclo: Reconoce algunas relaciones entre las funciones de aparatos y sistemas de su cuerpo y aplica estos conocimientos para cuidarse.

Fuentes: a) Consejo Nacional de Fomento Educativo (2001). *Guía para el instructor comunitario MEIPIM*. p. 27.

b) Secretaría de Educación Pública (2004). *Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal*. p. 7.

En los proyectos de aula se sugiere una secuencia de actividades didácticas que tienen como finalidad facilitar la intervención docente. Los proyectos de aula como propuesta de planeación y de intervención, se convierten en el medio por el cual los maestros dan sentido a la PEDC ya que eligen o modifican las actividades didácticas contempladas en los proyectos. A diferencia del listado de los proyectos del MEIPIM, en la PEDC se dan a conocer 12 de los 16 proyectos; en algunos hay cambios de nombre (ver Tabla 2):

Tabla 2. TÍTULOS DE LOS PROYECTOS DE AULA

MEIPIM	PEDC
Nos organizamos en el salón	Nos organizamos
Juego, construyo y aprendo	El juego
Somos parte de la naturaleza	La tierra, hogar de los seres vivos
Las fiestas	México hoy
La familia	Mi familia
Libro de Vida	Libro de Vida
Nos comunicamos	Nos comunicamos
Cómo soy	Cómo soy
El trabajo	El trabajo
Mi comunidad	Mi comunidad
Los derechos de las niñas y de los niños	Los derechos de las niñas y de los niños
Cuidamos nuestra salud	Cuidamos nuestra salud
El campamento	
Alimentación familiar	
Los medios de comunicación	
El viaje	

Fuentes: a) Consejo Nacional de Fomento Educativo (2001). *Guía para el instructor comunitario MEIPIM*. p. 162.

b) Secretaría de Educación Pública (2004). *Una educación basada en competencias*. p. 28.

Otra diferencia es que la PEDC no cuenta con el cuaderno de planeación y el cuadernillo de seguimiento y evaluación que tiene contemplado la propuesta educativa del MEIPIM. Por lo que los maestros que llevan a cabo la PEDC tienen libertad para planeas y definir cómo van a desarrollar y evaluar las actividades sugeridas en los proyectos de aula. Un ejemplo de ello es que en las observaciones que se realizaron a la clase de los docentes se apreció cómo vinculan con actividades diferentes a las enunciadas en los proyectos los contenidos del Plan y programas de estudio 1993 (PyP1993). En este entendido, la PEDC y el PyP1993 se convirtieron en el referente curricular para la práctica de los docentes en su intención de desarrollar competencias en los alumnos.

2.1.2. Plan y programas de estudio de educación primaria 1993, referente de la educación basada en el desarrollo de competencias

El plan y programas de estudio de educación primaria 1993 (PyP1993) junto con la reelaboración de materiales educativos como libros de texto, ficheros de actividades para español y matemáticas, libros del maestro, entre otros, constituyen el antecedente del enfoque actual de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos en educación primaria; enfoque con carácter funcional en la medida en que en los objetivos del PYP1993 se proponen los siguientes aprendizajes:

Que los niños:

1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (Plan y programas de estudio de educación primaria, 1993, p. 13)

Como se aprecia en los objetivos, el enfoque tienen que ver con la funcionalidad y el uso que le dará el alumno al contenido escolar en su actuar cotidiano, funcionalidad resumida en el objetivo número uno del PyP1993 con la frase: “Que los niños adquieran y desarrollen habilidades intelectuales... que les permitan... actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana” (p.13).

En el enfoque funcionalista está presente el “saber hacer” donde los saberes disciplinarios que el alumno logre adquirir en la primaria los tiene que movilizar ya sea para comunicarse, resolver situaciones problemáticas o para cuidar su cuerpo o medio ambiente. Este enfoque es un ejemplo a la afirmación de Eggleston (1980) en cuanto a las nuevas tendencias de los currículos educativos, los cuales, “enfatan más al individuo como productor y empleador del conocimiento que como sistema de almacenamiento” (p.16).

Además de los objetivos generales del PyP1993, el enfoque funcional también se aprecia en cada uno de los propósitos de las asignaturas. En español el propósito es desarrollar las capacidades de comunicación:

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista... En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita. (Plan y programas de estudio de educación primaria, 1993 [PyP1993], p.14-15)

Posteriormente, en la actualización en cuanto a la organización de los contenidos que tuvo únicamente la asignatura de español, en los Programas de estudio de español de educación primaria (2000) se plantea como propósito de la asignatura “el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva” (p. 13). Como se aprecia, el objetivo no cambia, únicamente la palabra capacidad comunicativa es suplida por competencia comunicativa.

El propósito de matemáticas, según el PyP1993, de la enseñanza formal de la aritmética pasa al enfoque funcional basado en la resolución de problemas para desarrollar el razonamiento matemático:

La orientación adoptada para la enseñanza de las matemáticas pone el mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas... Que los alumnos se interesen y encuentren significado y funcionalidad en el conocimiento matemático, que lo valoren y hagan de él un instrumento que les ayude reconocer, plantear y resolver problemas presentados en diversos contextos de su interés. (PyP1993, pp.14-15)

En ciencias naturales el propósito es desarrollar conocimientos, capacidades, actitudes y valores en el alumno para que asuma una actitud responsable hacia el medio ambiente y adquiera hábitos para el bienestar y la preservación de la salud. Ligado a este propósito está el de Geografía, en el que se plantea que el alumno adquiera la capacidad de observar fenómenos naturales para “la reflexión sobre las relaciones entre el medio y las formas de vida de los grupos humanos, sobre los cambios... y las actitudes del hombre que degradan el ambiente y destruyen los recursos naturales” (PyP1993. p. 111)

La asignatura de historia tiene como propósito que el alumno adquiera el conocimiento histórico para la reflexión, el análisis y el entendimiento de la vida social y cotidiana en la que se desarrolla. En el propósito de educación cívica se busca promover el conocimiento y la comprensión de las normas que regulan la vida social para que el alumno adquiera valores y actitudes que le permitan integrarse a la sociedad.

El propósito de educación artística es fomentar en el alumno la capacidad de apreciación de las manifestaciones artísticas (música, plástica, danza, teatro) para que logre posibilidades de expresión. La Educación física tiene como propósito el crecimiento sano y el desarrollo motriz.

Como se aprecia en los objetivos generales y en los propósitos de asignatura, el enfoque del PyP 1993 gira en torno al desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades para generar aprendizajes procedimentales (saber hacer) como es el

de resolver problemas; aprendizajes actitudinales (saber ser) como el de asumir una actitud responsable hacia el medio ambiente; aprendizajes conceptuales (saber conocer) como tener el conocimiento de los recursos naturales existentes en nuestro país; y aprendizajes transversales (saber convivir) como el de tomar actitudes de respeto hacia los demás. Aprendizajes que forman parte de los pilares educativos retomados por Delors (1997) explicados en el apartado anterior.

Ante el tipo de aprendizajes que se pretenden lograr, en el PyP1993 se contemplan contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales. Para ejemplificarlo, elaboré la siguiente clasificación con los contenidos de tercer grado descritos en el plan de estudios (ver Tabla 3):

Tabla 3. CLASIFICACIÓN DE CONTENIDOS

ASIGNATURA	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	CONTENIDOS TRANSVERSALES
Español	<ul style="list-style-type: none"> a) Artículo informativo, noticia y entrevista. b) Descripción. c) Calendario personal o de actividades. d) Recado y aviso. e) Anuncio comercial, cartel y folleto. f) Instructivo. g) Carta personal, formal y tarjeta de saludo. h) Obra de teatro i) Documentos oficiales j) Canción, poema o texto rimado k) Cuento, relato, fábula leyenda e historieta. l) Signos de puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Dar y obtener información: dar recados y relatar hechos sencillos, elaborar preguntas, plantear dudas y pedir explicaciones. b) Identificación del propósito de la lectura y del texto. c) Uso de palabras para describir ubicación espacial y temporal. d) Uso adecuado de oraciones. e) Uso del orden alfabético como organizador de contenidos. f) Elaboración de la versión final y publicación o divulgación del texto. g) Uso de recursos de cohesión del texto: título, subtítulo, relaciones semánticas y sintácticas. h) Búsqueda y localización de información. i) Uso del diccionario, mapas, planos, cuadros sinópticos, esquemas y gráficas. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Respeto de las variaciones regionales y sociales del habla. b) Reconocimiento y uso de patrones de interacción adecuados a la situación: participación de turnos. c) Marcar el inicio y el final de una interacción: saludar, presentarse, presentar a otros, despedirse. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Manifestar opiniones, expresar sentimientos y emociones propias e interesarse sobre los de otros. b) Diálogo y conversación usando apropiadamente el patrón de alternancia libre de turnos. c) Discusión temática en debates.
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> a) Números de cuatro cifras, antecesor y sucesor, valor posicional. b) Multiplicación de números terminados en ceros. c) Longitudes y áreas. d) División. e) Noción de fracción. f) Peso y capacidad: kilo y litro. g) Características de los cuerpos geométricos. h) Ejes de simetría. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Lectura y escritura de números. b) Planteamiento y resolución de problemas matemáticos que impliquen diversas operaciones. c) Comparación y ordenamiento de longitudes y áreas. d) Comparación de fracciones sencillas. e) Uso de instrumentos de medición. f) Representación de desplazamientos sobre el plano. g) Clasificación de triángulos y cuadriláteros a partir de sus características. h) Construcción y transformación de figuras. i) Trazo de líneas paralelas y perpendiculares 		

		<p>j) Invención y redacción de preguntas a partir de enunciados que contienen datos numéricos.</p> <p>k) Identificación y realización de juegos en los que interviene o no el azar.</p>		
Ciencias Naturales	<p>a) La respiración.</p> <p>b) El agua y el aire.</p> <p>c) La planta, partes, fotosíntesis y reproducción.</p> <p>d) Cadenas alimenticias:</p> <p>e) Los tres grupos de alimentos.</p> <p>f) El agua y el aire.</p> <p>g) Los recursos naturales de la comunidad y la región.</p> <p>h) Basura orgánica e inorgánica.</p> <p>i) Cambios de estado: sólido, líquido y gaseoso.</p> <p>j) Noción de mezcla.</p>	<p>a) Usos del agua.</p> <p>b) Detección de zonas de riesgo y de objetos que pueden causar daño en el hogar, la escuela y la comunidad, medidas preventivas elementales.</p> <p>c) Técnicas sencillas para la atención de lesiones, golpes y quemaduras leves. Organización del botiquín escolar.</p>	<p>a) Estructura, función y cuidados de algunos sistemas del ser humano: digestivo, circulatorio y respiratorio.</p> <p>b) Importancia de la combinación de alimentos en cada comida.</p> <p>b) Cuidados necesarios para la preservación y el mejoramiento de los recursos naturales.</p>	<p>a) Medidas y normas para el uso racional de los recursos naturales.</p>
Geografía	<p>a) Entidad</p> <p>b) Relieve</p> <p>c) Clima</p> <p>d) Ríos, lagos y costas</p> <p>e) Vegetación y fauna</p> <p>f) Recursos naturales</p> <p>g) La población: total, por edad y sexo, rural y urbana</p> <p>h) costumbres y tradiciones</p> <p>i) Lenguas y grupos étnicos</p> <p>k) Vías de comunicación y medios de transporte</p> <p>l) Actividades económicas de la entidad</p>	<p>a) Ubicación de la entidad en el mapa de México.</p> <p>b) Ubicación del municipio o delegación en la entidad.</p> <p>c) Comparación y relación de algunos rasgos de la población de la entidad con los de otras entidades.</p>	<p>a) Aprovechamiento y conservación de los recursos de la entidad</p>	<p>a) El deterioro ambiental y su localización en la entidad.</p>
Historia	<p>a) México prehispánico</p> <p>b) Descubrimiento y conquista de México.</p> <p>c) La colonia.</p> <p>d) Independencia.</p> <p>e) La Reforma, la Intervención, el imperio de Maximiliano y la República restaurada.</p> <p>f) El Porfiriato.</p> <p>g) La Revolución Mexicana.</p> <p>h) México contemporáneo.</p>	<p>a) Elaboración de biografía personal y árbol genealógico.</p> <p>b) Testimonios orales de abuelos y otros familiares.</p> <p>c) Medición del tiempo: reloj y calendario.</p>	<p>a) Elementos</p>	
Educación Cívica	<p>a) La entidad en la República Mexicana: fronteras y división política.</p> <p>b) Municipios.</p> <p>c) La localidad pertenece a un municipio o delegación.</p> <p>d) Los derechos.</p> <p>e) La división de poderes.</p> <p>f) Constitución Política de la entidad.</p> <p>g) Población urbana y rural.</p> <p>h) Los símbolos patrios.</p>	<p>a) Localización de la entidad en el mapa de México.</p> <p>b) Identificación del municipio de residencia.</p> <p>c) Uso y cuidado de los servicios públicos.</p> <p>d) Identificación de las organizaciones en las que participan los habitantes.</p> <p>e) Derecho a elegir y ser electo.</p> <p>f) Identificación de algunas manifestaciones culturales de la región y del país.</p>	<p>a) La dignidad y la importancia del trabajo para la satisfacción de las necesidades.</p> <p>b) Protección del ambiente: el suelo, el agua y el aire.</p>	<p>a) La importancia del trabajo colectivo y la colaboración para la solución de problemas de la localidad.</p> <p>b) Derechos y deberes de los miembros de la localidad.</p> <p>c) La participación y organización de los ciudadanos en la entidad.</p>
Educación Artística	<p>a) Sonidos y silencios en la música.</p> <p>b) Pulso y acento en una melodía.</p> <p>c) Simetría</p> <p>d) Diseño rítmico de posturas y trayectorias.</p>	<p>a) Interpretación del ritmo de canto, coplas y melodías.</p> <p>b) Utilización del eco en la imitación del ritmo.</p> <p>c) Elaboración de instrumentos musicales.</p> <p>d) Interpretar secuencias rítmicas de movimientos.</p> <p>e) Interpretación de poemas con</p>		

		movimientos y desplazamientos. f) Exploración de los niveles de la intensidad en el color. g) Representación de actitudes con mímica o juegos teatrales. Interpretación del personaje de un cuento. h) Improvisación de diálogos.		
Educación física	a) Motricidad. b) Estructuración del espacio y el tiempo c) Respiración mixta (torácica y abdominal).	a) Experimentación del predominio motor. b) Movimientos secuenciados con diferentes partes del cuerpo. c) Conocimiento y diferenciación de la contracción y la relajación. d) Estimulación de la resistencia en acciones continuas. e) Estimulación de la flexibilidad. f) Fortalecimiento de la fuerza en brazos, piernas, abdomen y torso.		

Fuente: Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993*.pp. 34-158

En el PyP1993 se puede encontrar los cuatro tipos de contenidos plasmados en los seis grados escolares aunque en algunas asignaturas predomina un tipo de contenido. Se observa en el cuadro anterior que los contenidos que más predominan son el conceptual (saber conocer) y procedimental (saber hacer), congruentes al enfoque del PyP1993.

A partir del enfoque del PyP1993, plasmado en los objetivos, propósitos y contenidos donde se enfatiza el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y capacidades, se observa que aun cuando no se definen estos aprendizajes como competencias, son parte de los elementos que utiliza la PEDC para definir el término de competencia.

2.1.3. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), formalización de la educación por competencias.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una de las acciones de la política educativa plasmada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, cuyo propósito es la articulación curricular entre los niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a partir de un modelo educativo basado en competencias:

Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI. (Programa Sectorial 2007-2012, p. 23)

La RIEB inició con la reforma curricular en Educación Preescolar en el 2004, continuó con la de Educación Secundaria en el 2006 y culminó con la de Educación Primaria en el 2009. En el 2011 tuvo algunas modificaciones a partir del análisis que se hizo de la misma en foros por parte de maestros y académicos; las modificaciones principales estuvieron en el establecimiento de los Estándares Curriculares y en la organización por cuatro periodos del Mapa curricular de la Educación Básica. Para analizar las similitudes y diferencias se retoman: las competencias, el perfil de egreso y las características del mapa curricular de Educación Básica descritos en el Plan de estudios de Educación Básica del 2009 y del 2011.

En el plan de estudios del 2009 y 2011 se pone énfasis al desarrollo de competencias y a alcanzar los aprendizajes esperados, entendidos como indicadores de logro de una determinada competencia; en el del 2011 se le da además relevancia a los estándares curriculares, definidos poco descriptores de logro al término de un periodo escolar. Tanto los aprendizajes esperados como los estándares constituyen referentes de logro académico, cada uno con su temporalidad, como se explicará más adelante.

En los dos planes de estudio se define al término competencia como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Plan de Estudios 2011. Educación Básica. p.29).

En los dos planes se consideran las mismas 5 competencias para desarrollar en la Educación Básica, aunque en el del 2011 se especifica lo que se requiere para desarrollarlas (ver Tabla 4).

TABLA 4. COMPARATIVO DE COMPETENCIAS

Competencias Plan de estudios 2009	Competencias Plan de estudios 2011
<p>Competencias para el aprendizaje permanente:</p> <p>Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.</p> <p>Competencias para el manejo de la información:</p> <p>Se relaciona con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.</p>	<p>Competencias para el aprendizaje permanente:</p> <p>Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.</p> <p>Competencias para el manejo de la información:</p> <p>Su desarrollo requiere; identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.</p>
<p>En el mismo estilo de redacción están enunciadas las otras competencias:</p> <p style="text-align: center;">Competencias para el manejo de situaciones</p> <p style="text-align: center;">Competencias para la convivencia</p> <p style="text-align: center;">Competencias para la vida en sociedad</p>	

Fuente: a) Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudio 2009. Educación Básica. Primaria*. p. 41.

b) Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudio 2011. Educación Básica. Primaria*. p. 42.

En cuanto al perfil de egreso, en los dos planes de estudio se consideran los mismos 9 rasgos que el estudiante debe presentar una vez que concluyó su proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica. En tres rasgos cambian algunas palabras, por lo que adquiere un sentido diferente, como se observa en la Tabla 5:

TABLA 5. PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Plan de estudios 2009	Plan de estudios 2011
<p>a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.</p> <p>d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas en función del bien común.</p> <p>g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</p>	<p>a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en inglés.</p> <p>d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.</p> <p>g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colectiva; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</p>

Fuente: a) Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudio 2009. Educación Básica. Primaria*. p. 43.

b) Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudio 2011. Educación Básica. Primaria*. pp. 43-44.

En los dos planes de estudio, el Mapa Curricular de la Educación Básica agrupa las asignaturas de preescolar, primaria y secundaria en cuatro campos de formación: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia. La agrupación de las asignaturas en campos formativos es con la finalidad de articular los tres niveles de educación básica y para “dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso” (Plan de estudio 2009. Educación Básica. p.46).

Como se observa en las Tablas 6 y 7, hay diferencias entre los mapas curriculares de la Educación Básica del 2009 y 2011. Entre las diferencias que se destacan, en el mapa del 2011, los niveles de educación básica están organizados por periodos escolares: el primero comprende los tres años de preescolar; el segundo, de 1° a 3° de primaria; el tercero, de 4° a 6° grado de primaria; y el cuarto, de 1° a 3° de secundaria. Cada periodo considera estándares curriculares en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales. Mientras que en el 2009 sólo se considera tres niveles: preescolar, primaria y secundaria; en cada uno no se definen estándares curriculares.

TABLA 6. Mapa Curricular de la Educación Básica 2009

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Asignatura Estatal: lengua adicional		Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Ciencias Naturales				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo	Geografía		Tecnología I, II y III				
						Historia		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II			
							Asignatura Estatal					
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física						Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística						Educación Física I, II y III		
									Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales			

SEP. Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria, pp.49.

Tabla 7. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

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

SEP. Plan de Estudio 2011. Educación Básica. Primaria. p. 45.

Al finalizar cada periodo se establecen Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades digitales, lo cuales son definidos en el plan de estudios 2011 como descriptores de logro:

Los **Estándares Curriculares** son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados ... son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito para la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.33).

Los aprendizajes esperados son considerados como indicadores de logro de una determinada competencia, definen lo que se espera de cada alumno en cierto tiempo, se organizan por asignatura, grado y bloque. Tanto los estándares como los aprendizajes esperados constituyen referentes de logro académico, cada uno con su temporalidad.

El Plan de estudios 2011 y los programas de estudio de los grados escolares de educación primaria, donde se organizan y se establecen las competencias, los aprendizajes esperados, los contenidos y los temas a desarrollar por asignatura grado y bloque, constituyen el actual referente curricular de los docentes junto con la experiencia vivida con la PEDC.

2.2. LA PEDC EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL

A partir del planteamiento por competencias, en ciclo escolar 2002-2003 en escuelas de tiempo completo¹⁰ del Distrito Federal (excepto las escuelas de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa, DGSEI), la Coordinación

¹⁰ Las escuelas de tiempo completo tienen un horario de 8:00 a 16:00 horas.

Sectorial de Educación Primaria¹¹ implementó la PEDC; posteriormente, en el ciclo escolar 2003-2004 se extendió a las primarias regulares¹².

La PEDC no presentó cambios en los contenidos del PyP1993. “No implica un nuevo diseño curricular, sino la resignificación de propósitos, enfoques y metodologías de los planes y programas educativos nacionales... junto con la concepción de competencias para la vida” (SEP, 2004, p. 31). La PEDC representa la continuidad de la reforma educativa planteada en el PyP1993; en el plan está implícito el desarrollo de competencias, en la propuesta, se hicieron explícitas, se describieron las competencias a desarrollar, se enunciaron los indicadores de observación y se propuso una metodología específica (proyectos de aula). Los contenidos del PyP1993 no cambiaron, siguieron siendo el referente de los docentes. Hay que enfatizar que la propuesta educativa toma como referencia el enfoque funcionalista del PyP1993; enfoque que va de acuerdo con las políticas internacionales y educativas de los programas nacionales de educación.

El PyP1993 y la PEDC como dispositivos de la actual política educativa se convirtieron en referentes curriculares de los docentes de primaria para implantar los planteamientos de modernización y calidad educativa. Por lo que a continuación, se hace una descripción de los dos documentos referenciales, el PyP1993 y la PEDC; documentos que fueron interpretados por los docentes a partir de sus saberes. Saberes que hacen de la implementación de un planteamiento educativo algo inesperado, ya que está dada por sujetos que opinan y toman decisiones sobre lo que desarrollan dentro de las aulas; decisiones sustentadas en documentos curriculares oficiales y en los saberes experienciales que los sujetos ponen en juego para interpretar tales documentos y así guiar y comprender su práctica curricular.

¹¹ Dependencia de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

¹² Con escuelas primarias regulares me refiero a aquellas que cubren un horario de 8:00 a 12:30 horas dentro del Distrito Federal.

2.2.1. Enfoque, propósito y organización del Plan y programas de estudio 1993 y de la PEDC

La PEDC al igual que en el PyP1993 se sustentó en un enfoque funcional basado en el desarrollo de competencias que sirvan al sujeto en formación para la vida cotidiana, como se plantea en la siguiente cita:

Es necesario considerar que lo que se aprende en la escuela debe permitir el análisis y reflexión para poder, junto con los otros, enfrentarse a la realidad y mejorar la vida cotidiana, esto es, desarrollar competencias para la vida. Cuando esto sucede, la ciencia, la cultura y la tecnología cobran sentido ante los ojos de los educandos como esfuerzos humanos, para dar respuesta a los problemas que presentan retos permanentes. (SEP, 2004, pp.28-29)

Competencias para la vida donde está enfatizado el “saber hacer” y la movilidad de los conocimientos adquiridos en la escuela, en la PEDC se argumenta que “en la vida cotidiana no usamos las disciplinas ‘puras’ para resolver problemas; en realidad damos respuestas que implican conocimientos matemáticos, lingüísticos, científicos y tecnológicos, relacionados entre sí” (SEP, 2004, p. 29).

Al igual que en la propuesta educativa de la MEIPIM, la PEDC sugiere una pedagogía intercultural argumentando que en la Ciudad de México, como centro de atracción económico y cultural, diversos grupos del interior de la república emigran a la ciudad, lo que implica una visión intercultural que “permita reconocer las diferentes formas de ser, sentir, pensar y hablar de niñas y niños” (SEP, 2004, p. 28). A partir de esta visión, en la PEDC se plantea la articulación interdisciplinaria de los contenidos con la finalidad de propiciar el espacio donde divergen visiones del mundo. Así mismo, se sugiere el método de proyectos para concretar lo intercultural y lo interdisciplinario.

Ante el enfoque funcional, intercultural e interdisciplinario de la PEDC, se contemplan los siguientes propósitos, que a comparación con los propósitos del PyP1993, no hay cambios sustantivos; lo que hace la diferencia es que en la

PEDC se considera desarrollar en el alumno la autonomía para que siga aprendiendo (ver Tabla 8).

TABLA 8. PROPÓSITOS PYP1993 Y PEDC

PROPÓSITOS DEL PYP1993	PROPÓSITOS DE LA PEDC
<p>1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia</p> <p>2º Adquieran los conocimientos... para comprender los fenómenos naturales... que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales.</p> <p>3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y a la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás.</p> <p>4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.</p>	<p>Con el desarrollo de competencias se pretende que los alumnos:</p> <p>Se expresen, escuchen, lean, escriban, canten y actúen con gusto, logrando conocer y dar a conocer sus pensamientos y sentimientos. Realicen cálculos y relacionen datos para resolver problemas... favoreciendo la construcción de las nociones y representaciones espaciales.</p> <p>Desarrollen estrategias para conocer, valorar y vincularse con la naturaleza y la sociedad, en una relación de respeto... reconociendo el valor del pasado en su presente y su proyección hacia el futuro.</p> <p>Se acepten a sí mismos, aprendan a convivir...incluye la participación democrática... con una visión intercultural.</p> <p>Aprendan a organizar su pensamiento... autoevalúan sus aprendizajes e identifican cómo y qué aprenden, para seguir aprendiendo en nuevas situaciones.</p>

Fuente: a) Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria.* p. 13.

b) Secretaría de Educación Pública (2004). *Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal.* p. 3.

Como se observa en la Tabla 8, tanto en los propósitos del PyP1993 como en los de la PEDC está planteado el desarrollo de habilidades, conocimientos y estrategias para que los niños resuelvan situaciones comunicativas y de

matemáticas; el cuidado del cuerpo y del medio ambiente; la necesidad de una convivencia cívica y de respeto con los otros; y el aprendizaje autónomo para la vida. La diferencia es que en el PyP1993 están presentes los términos de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, y en la PEDC el término de competencia. Sin embargo, los términos del plan y programas son constitutivos de una competencia, ya que recordemos que es definida en la PEDC como “la unión de conocimientos y conceptos... intuiciones y percepciones... saberes y creencias... habilidades y destrezas... estrategias y procedimientos... actitudes y valores” (SEP, 2004, p. 33).

Los propósitos del PyP1993 dan línea a los contenidos curriculares ordenados en asignaturas. Los propósitos de las PEDC conllevan a las competencias agrupadas en ejes curriculares. Sin embargo, las competencias de los ejes curriculares de la PEDC se relacionan con los contenidos de las asignaturas del plan y programas, como se muestra en la Figura 1:

FIGURA 1. ASIGNATURAS Y EJES CURRICULARES

Plan y programas de estudio 1993	PEDC
<ul style="list-style-type: none"> - Español, sus contenidos se agrupan en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. - Educación artística 	<p>Eje de Comunicación, las competencias organizadas en los siguientes aspectos: lengua hablada, lectura y escritura, recreación literaria y artística</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Matemáticas, sus contenidos se agrupan en seis ejes: los números, sus relaciones y sus operaciones; medición; geometría; procesos de cambio; tratamiento de la información; predicción y azar. 	<p>Eje de Lógica Matemática, competencias organizadas en los siguientes aspectos: los números, sus relaciones y operaciones; medición; imaginación espacial y geometría; la predicción, el azar y el cambio; tratamiento de la información.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias Naturales, contenidos agrupados en cinco ejes: los seres vivos; el cuerpo humano y la salud; el ambiente y su protección; materia, energía y cambio; ciencia, tecnología y sociedad. - Historia - Geografía - Educación Física 	<p>Eje de Comprensión del medio natural, social y cultural, competencias organizadas en los siguientes aspectos: alimentación, salud y cuidado de sí mismo; medio natural y sus relaciones con el ser humano; materia, energía y tecnología; explicación de la realidad social y el tiempo en la historia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Educación Cívica 	<p>Eje de Actitudes y valores para la convivencia.</p>
	<p>Eje de Aprender a aprender: no tiene antecedentes en el PyP1993, el objetivo es que los alumnos aprendan a organizar su pensamiento, desarrollen la conciencia de lo que hacen (autoevaluación), conciencia de cómo y qué aprenden.</p>

Como se observa en la Figura 1, hay un cambio únicamente en la terminología; en el plan y programas se utilizan los términos de asignaturas, componentes o ejes; en la PEDC los términos de ejes curriculares y aspectos. No hay un cambio de fondo sino de forma. Hay relación entre competencias y contenidos; ya que para desarrollar competencias se encuentra implícito un contenido, como en el siguiente apartado se explica.

2.2.2. Competencias de la PEDC y contenidos del PyP1993

En el cuaderno de Competencias para la educación primaria de la PEDC, las competencias están agrupadas por ejes curriculares; en cada eje las competencias están organizadas en competencias generales y por ciclos¹³, como se muestra en de la Tabla 9 a la 13.

TABLA 9. COMPETENCIAS DEL EJE DE COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
ALIMENTACIÓN, SALUD Y CUIDADO DE SÍ MISMO.			
1. Conoce cómo es su cuerpo, las principales funciones que realiza y se cuida de manera permanente.	Reconoce algunas partes de su cuerpo y participa en el cuidado de su salud.	Aplica lo que sabe del funcionamiento de algunos aparatos y sistemas de su cuerpo para cuidarse.	Reconoce algunas relaciones entre las funciones de aparatos y sistemas de su cuerpo y aplica estos conocimientos para cuidarse.

TABLA 10. COMPETENCIAS DEL EJE DE COMUNICACIÓN

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
LENGUA HABLADA.			
1. Se expresa con seguridad y eficiencia en su lengua materna, que puede ser español o alguna lengua indígena.	Expone ordenadamente lo que conoce y enriquece su vocabulario al escuchar y comprender lo que otros dicen.	Reconoce algunos elementos que debe tomar en cuenta para comunicar con claridad sus ideas y comprender las de otras/os.	Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quién se lo va a decir, además de que comprende el mensaje que escucha.

¹³ El primer ciclo corresponde al 1º y 2º grado; el segundo, a 3º y 4º; y el tercer ciclo, a 5º y 6º grado.

TABLA 11. COMPETENCIAS DEL EJE DE LÓGICA MATEMÁTICA

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y OPERACIONES.			
1. Comprende y aplica las reglas del sistema de numeración decimal.	Sabe contar al menos hasta centenas y utiliza algunas reglas del sistema de numeración decimal.	Identifica la organización del sistema de numeración decimal en unidades, decenas y centenas y el valor de cada cifra según la posición que ocupa.	Explica y utiliza de manera eficiente las reglas del sistema de numeración decimal.

TABLA 12. COMPETENCIAS DEL EJE DE ACTITUDES Y VALORES PARA LA CONVIVENCIA

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
1. Construye una imagen positiva de sí misma/o al reconocer su identidad cultural y de género y promueve la convivencia basada en el respeto y aceptación de las diferencias.	Identifica la importancia de lo que hace, así como las semejanzas y diferencias con otras/os.	Acepta y valora su relación con niñas y niños que tienen ideas y costumbres diferentes.	Muestra actitudes que facilitan la convivencia con los demás, sean o no de su propia cultura y género.

TABLA 13. COMPETENCIAS DEL EJE DE APRENDER A APRENDER

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
1. Muestra una actitud organizada, desde la planeación hasta la evaluación de la tarea para mejorar la calidad de su trabajo.	Muestra interés por organizar, terminar y revisar su trabajo.	Identifica y comprende la tarea y los pasos a seguir para realizarla y reconoce la importancia de terminarla y revisarla.	Identifica y aplica diferentes estrategias para realizar y terminar su trabajo, se autoevalúa y propone cómo mejorar.

De la Tabla 9 a la 13 sólo se muestra la primera competencia de cada eje curricular. Cada eje contempla más competencias: el de comprensión del medio natural, social y cultural cuenta con 21 competencias generales; comunicación con 16 competencias; lógica matemática con 9 competencias; el eje de actitudes y valores para la convivencia cuenta con 5 competencias; y el eje de aprender a

aprender contempla 4 competencias generales. Todas las competencias generales de los ejes curriculares cuentan con competencias por ciclos (ver Anexo 3).

En el PyP1993 los contenidos están agrupados por asignaturas y grados escolares; en la PEDC los contenidos están implícitos en las competencias como se ejemplifica en la Tabla 14.

TABLA 14. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

CONTENIDOS DEL PYP1993	COMPETENCIAS DE LA PEDC
<p>1º GRADO, CIENCIAS NATURALES</p> <p>- Cambios en nuestro cuerpo, cómo éramos y cómo somos.</p>	<p>1º CICLO, EJE DE COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL.</p> <p>- Reconoce algunos cambios físicos evidentes en su cuerpo y en sus acciones al crecer</p>
<p>3º GRADO, MATEMÀTICAS</p> <p>- Invención y redacción de preguntas a partir de enunciados que contienen datos numéricos.</p>	<p>2º CICLO, EJE DE LÒGICA MATEMÀTICA</p> <p>- Obtiene, analiza y utiliza información numérica.</p>
<p>5º GRADO, ESPAÑOL</p> <p>- Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico.</p>	<p>3º CICLO, EJE DE COMUNICACIÓN</p> <p>- Predice, analiza y comprende las ideas de un texto, pudiendo explicar asuntos no mencionados en él.</p>

Fuente: a) Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria.* pp. 39, 59, 77.

b) Secretaría de Educación Pública (2004). *Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal.* p. 7, 37, 58.

Aparte de los tres ejemplos anteriores, todas las competencias planteadas en la PEDC implican un contenido del PyP1993; contenido que tiene una función basada en un “saber hacer”, donde lo que se aprende tiene que ser utilizado en diversas situaciones, por ejemplo, utilizar gráficas o estadísticas para resolver problemas, o bien, utilizar estrategias de lectura para comprender una noticia.

Como el contenido está planteado en un saber hacer en una competencia, en la PEDC cada competencia cuenta con indicadores para evaluar el nivel en que el alumno logró desarrollar la competencia a través de la observación de los indicadores, como se muestra en la Tabla 15.

TABLA 15. INDICADORES PARA EVALUAR COMPETENCIAS.

1. Analiza, explica y utiliza la información obtenida de distintas maneras y en distintas fuentes.

1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
<p>Identifica información en su medio y en ilustraciones y la organiza.</p> <p>INDICADORES</p> <p>Se observa cuando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resuelve problemas con la información que existe en una ilustración. 2. Elabora tablas y gráficas sencillas a partir de la información que se le proporcione. 	<p>Obtiene, analiza y utiliza información numérica.</p> <p>INDICADORES</p> <p>Se observa cuando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Plantea preguntas y problemas a partir de la información que obtiene de ilustraciones y textos. 2. Elabora tablas y gráficas a partir de información que obtiene. 3. Interpreta gráficas y tablas para ampliar su información. 	<p>Obtiene, organiza, representa, analiza y da a conocer información numérica obtenida en diferentes fuentes.</p> <p>INDICADORES</p> <p>Se observa cuando:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuentra la información que falta y que es necesaria para resolver un problema. 2. Elabora y explica diferentes tipos de tablas y gráficas para comunicar información. 3. Analiza información que obtiene en tablas y gráficas y la organiza para resolver problemas. 4. Comunica información obtenida, de manera que todos la entiendan, gracias a la claridad en que la organizó en una tabla o gráfica.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2004). *Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal*. p. 72.

En la Tabla 15 se observa que los indicadores están planteados en el cómo se utiliza el contenido lo que da pauta a que el desarrollo de las competencias puedan ser observadas y evaluadas a partir de logro de los indicadores por parte de los alumnos.

2.2.3. Metodología de enseñanza: método por proyectos

A partir de la reforma educativa planteada en el ANMEB se diseñó el PyP1993 y se produjeron materiales educativos para facilitar la intervención docente, estos son:

- Libros del maestro de todas las asignaturas: se plantean actividades didácticas y la metodología; en los de español a parte de las actividades,

hay una propuesta de planeación, donde dichas actividades vienen por sesiones.

- Avances programáticos por grado: vienen planeados los contenidos del plan y programa para trabajar por semana durante todo el ciclo escolar.
- Ficheros de matemáticas y español: son fichas de actividades didácticas.
- Libros de texto de todas las asignaturas para los alumnos.
- Libros RILEC: libros de lectura para alumnos.

Materiales que plantean actividades lúdicas, de observación, de intercambio de ideas a partir del trabajo en equipo; actividades didácticas con el propósito de movilizar conocimientos.

En la PEDC se plantea el método de proyectos, que tiene un primer antecedente en México en los años ochenta con el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP); plan que se concreta a través del método de proyectos el cual es concebido a partir de:

La identificación de temas, definición de problemas y ejecución de un conjunto de acciones planeadas con la intención de dar una respuesta o solución a dicha problemática. El proyecto se basa en situaciones reales y se genera a partir de los intereses por parte de los educandos, con la coordinación y asesoría del maestro de actividades culturales. (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, 1988, p.38)

Los proyectos de aula que se diseñaron para la PEDC retoman actividades didácticas de los materiales educativos producidos con el PyP1993 (ficheros, libros del maestro, entre otros). En los proyectos de aula se propone un trabajo integral e interdisciplinario de los contenidos, donde de una misma actividad se tratan competencias de distintos ejes curriculares y se hace uso de diversos materiales educativos. La estructura de los proyectos de aula se divide en tres apartados:

a) Reflexiones generales: se da una introducción al proyecto de aula a desarrollar y se menciona el objetivo.

b) Esquema del proyecto: se enuncian las actividades, los materiales didácticos, el tiempo de duración y las preguntas que se van a contestar en seis momentos (iniciamos el proyecto, lo que ya sabemos, investigamos en diversas fuentes, algo para la comunidad, compartimos lo aprendido, evaluamos nuestro trabajo). La Tabla 16 se tomó del proyecto de aula “Nos organizamos”.

TABLA 16. ESQUEMA DEL PROYECTO

¿Qué preguntamos?	¿Con qué actividades respondemos?	¿Qué materiales usamos?
INICIAMOS EL PROYECTO		
¿Quiénes venimos a la escuela?	Quién es quién (1º, 2º y 3º ciclos)	• Tarjetas con nombres, cartoncillo
LO QUE YA SABEMOS		
¿Cuántas niñas y niños formamos el grupo?	Las manitas pintadas (1º, 2º y 3º ciclos)	• Pintura vinílica, hojas de papel, cartoncillo
	El que no se junta, pierde (1º, 2º y 3º ciclos)	
¿Cómo sabemos quién vino a la escuela?	Hacemos una lista (1º, 2º y 3º ciclos)	• Tarjetas, cartoncillo, cinta adhesiva • Fichero de Español SEP 1º grado. Fichas 3, 9, 40 y 52
	Mi tutor me ayuda a descubrir mi nombre (1º, 2º y 3º ciclos)	• Lista de asistencia. • Fichero de Español SEP 1º grado. Ficha 7
INVESTIGAMOS EN DIVERSAS FUENTES		
¿Cómo nos podemos identificar?	Hacemos nuestra credencial (1º, 2º y 3º ciclos)	• Credencial para votar, la de la SEP u otras; tarjetas o cartoncillo, colores, regla. • Libro de Español SEP 1º Recortable (Credencial)
¿Cómo organizo mis documentos?	Elaboramos la carpeta (2º y 3º ciclos)	• Cartoncillo, pegamento, listón o estambre
¿Cómo reconozco mi credencial?	Credencial perdida (1º ciclo)	• Credenciales de cada niña y niño
¿Qué documentos necesito tener en la escuela?	Nuestros documentos (1º, 2º y 3º ciclos)	• Fotostática de un Acta de Nacimiento, • Fichero Español, SEP 4º. Ficha 22 • Español Actividades SEP 3º. Página 73 • Cojín de tinta y formato de acta de nacimiento
¿Con qué materiales contamos?	Libros y materiales del aula (1º, 2º y 3º ciclos)	• Libros SEP, acervo de Rincones de lectura, todo tipo de revistas, periódicos y material escrito que exista en el aula. • Libro de Español SEP 5º páginas 12, 13 y 14
¿Cómo mantenemos ordenada la Biblioteca del salón?	Reglamento de la Biblioteca (1º, 2º y 3º ciclos)	• Libro de Español SEP, 5º páginas 14 y 15
¿Qué vamos a hacer todos los días?	Nuestro horario (1º, 2º y 3º ciclos)	• Fichero Español SEP 1º, ficha 1 • Fichero Español SEP 5º, ficha 5. • Fichero Español Sep 6º, Ficha 5. • Cartoncillo, plumones, crayolas
¿Cómo repartimos el trabajo en el aula?	Las Comisiones (1º, 2º y 3º ciclos)	• Documento Modelo de Escuelas de Tiempo Completo • Cartoncillo y plumones
¿En qué nos tenemos que poner de acuerdo en el aula?	El reglamento del salón (1º, 2º y 3º ciclos)	• Libro de Español SEP 5º, páginas 14 y 15
¿Cómo podemos organizar el salón?	Arreglamos el salón	• Cartoncillo

	(1º, 2º y 3º ciclos)	
ALGO PARA LA COMUNIDAD		
¿En qué nos puede ayudar la comunidad para mejorar el aula?	Los cambios necesarios (1º, 2º y 3º ciclos)	• Tarjetas y colores
COMPARTIMOS LO APRENDIDO		
¿Quieren conocer nuestra aula?	Presentación del salón (1º, 2º y 3º ciclos)	• Todos los materiales elaborados
EVALUAMOS NUESTRO TRABAJO		
¿Qué aprendimos?	La revisión del trabajo (1º, 2º y 3º ciclos)	• Portafolios o Carpetas de cada niña y niño

TIEMPO APROXIMADO DEL PROYECTO: UNA A DOS SEMANAS

c) Desarrollo del proyecto: se describen las actividades didácticas y se especifican las competencias que se desarrollarán con tales actividades, como se muestra en la Tabla 17 tomada del proyecto “Nos organizamos”:

TABLA 17. DESARROLLO DEL PROYECTO

Actividades	Competencias e indicadores por Ciclos	Para escribir los Indicadores												
INICIAMOS EL PROYECTO														
<p style="text-align: center;">¿Quiénes venimos a la escuela?</p>  <p>Todos Quién es quién</p> <p>Considerando que el punto de partida del trabajo en el aula es la integración de las niñas, niños y maestra (o) que trabajará con ellos, la primera actividad es de presentación.</p> <p>Para esta actividad prepara un cartel que diga “Bienvenidos” Preséntate ante tus alumnas y alumnos,</p> <p>Explica de dónde vienes,</p> <p>Por qué eres maestra (o),</p> <p>Pláticales alguna anécdota o comentario que te parezca importante.</p> <p>Luego, pídeles que cada niña o niño digan su nombre. Con el objeto de ayudar a que todos se aprendan los nombres de todos, proponles jugar el Juego de “Quién es quién” Niñas y niños se colocan en círculo de tal forma que puedan verse unos a otros. La primera niña o niño dice su nombre. El siguiente dice su nombre y el de la niña o niño que se presentó antes que él. Quien sigue dice su nombre y el de los dos anteriores. Así continúan hasta terminar con todos los nombres de los participantes. Cuando algún integrante olvide uno de los nombres, se vuelve a empezar a partir del individuo que se equivocó.</p> <p>★ En el caso de 1º grado puede jugarse una versión más sencilla del juego, cada</p>	<p>COMUNICACIÓN</p> <p><i>Competencia 4</i> Escucha y entiende comentarios e indicaciones y argumenta sus ideas cuando participa en situaciones comunicativas.</p> <p><i>Página 39</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ciclo</th> <th>Indicador</th> <th>Página</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1º</td> <td>1</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>2º</td> <td>1, 1.1, 2</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>3º</td> <td>1</td> <td>45</td> </tr> </tbody> </table>	Ciclo	Indicador	Página	1º	1	45	2º	1, 1.1, 2	45	3º	1	45	
Ciclo	Indicador	Página												
1º	1	45												
2º	1, 1.1, 2	45												
3º	1	45												

<p>niño sólo dice su nombre y el del anterior.</p> <p>El juego de "Quién es quién" se puede variar incluyendo tarjetas con los nombres de los niños.</p> <p>Otro juego para los nombres puede ser: "La rueda de San Miguel"</p> <p>Posteriormente se propone que las niñas y niños escriban su nombre en una tarjeta, a fin de reconocer uno de los elementos fundamentales de la identidad, que es el nombre propio. A todos los que aún no saben leer y escribir, tú o los otros alumnos les escriben sus nombres en una tarjeta. Se debe escribir con letra clara de un solo color y con la inicial mayúscula.</p>	<p>COMUNICACIÓN</p> <p>Competencia 9</p> <p>Revisa, corrige y enriquece sus escritos para mejorarlos.</p> <p>Página 40</p> <table border="1" data-bbox="954 422 1312 527"> <thead> <tr> <th>Ciclo</th> <th>Indicador</th> <th>Página</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1°</td> <td>1,2</td> <td>51</td> </tr> <tr> <td>2°</td> <td>1, 2, 2.1, 2.2</td> <td>51</td> </tr> <tr> <td>2°</td> <td>1, 2, 2.1, 2.2</td> <td>51</td> </tr> </tbody> </table>	Ciclo	Indicador	Página	1°	1,2	51	2°	1, 2, 2.1, 2.2	51	2°	1, 2, 2.1, 2.2	51	
Ciclo	Indicador	Página												
1°	1,2	51												
2°	1, 2, 2.1, 2.2	51												
2°	1, 2, 2.1, 2.2	51												

Como se aprecia, los proyectos de aula de la PEDC incurren en el riesgo de fungir como prescriptivos de la práctica del docente ya que van enunciando paso a paso las actividades a desarrollar, con lo cual, se desdibuja la esencia del método de proyectos que consiste en partir de una problemática real de los alumnos, no de una problemática prescrita. La puesta en común de la PEDC por los docentes, se analiza en la interpretación de las entrevistas y observaciones descritas en los siguientes dos capítulos a partir de la postura que asumen los docentes de la propuesta educativa.

CAPÍTULO III

IMPLANTACIÓN DE LA PEDC POR LOS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA RECIBIDA Y REFLEXIVA

En la realización práctica de la Propuesta Educativa basada en el Desarrollo de Competencias (PEDC), los profesores se incorporaron de manera desigual a los cambios propuestos. En este sentido, interesa mostrar de acuerdo al punto de vista de los docentes entrevistados, aquellos elementos de la propuesta que son percibidos y la significación que otorgan a los cambios en su práctica al momento de implementarla.

En este capítulo se expone las opiniones, las experiencias y los conocimientos que los docentes tienen de los elementos que integran la Propuesta Educativa basada en el Desarrollo de Competencias (PEDC). Tratar los puntos de vista, las opiniones, las experiencias y los conocimientos es mostrar la postura que asumen los docentes frente a la PEDC. Postura que se ve influida por elementos de un contexto curricular que el docente pone en juego en la construcción de su práctica. Es así, que la PEDC, como medida de política curricular, es retomada por los docentes para guiar su práctica.

La postura que asumen los docentes de la propuesta educativa por competencias se analiza desde las perspectivas recibida y reflexiva, planteadas por Eggleston (1980), con la finalidad de indagar cómo incorporan una propuesta curricular desde que la reciben hasta cuando la ponen en práctica, momento crucial en el que las implicaciones prácticas experimentadas le permiten reflexionar sobre los límites y posibilidades de la propuesta por competencias.

En seguida, en los puntos de vista, las opiniones, las experiencias y los saberes que manifestaron los docentes sobre la PEDC en las entrevistas y en las observaciones, se da cuenta de la perspectiva recibida y reflexiva. Por un lado los docentes retoman el discurso institucional para definir algún término o metodología de enseñanza, por otro, opinan sobre la aplicación del término o de la metodología a partir de su experiencia docente. Por lo tanto, no hay una separación tajante entre las dos perspectivas, en los discursos de los docentes entrevistados se aprecian de manera simultánea.

3.1. Saberes docentes

Cuando se dio a conocer la PEDC para su implantación en las escuelas, los directores de las escuelas primarias, en algunos casos, y los apoyos técnicos pedagógicos, en otros, dieron pláticas y documentos a los docentes frente a grupo cuyo objetivo fue exponer la metodología de la PEDC y el concepto de competencia. Cuando a los docentes se les preguntó sobre su concepción de competencia y la descripción de la metodología de la PEDC, en sus respuestas está presente el referente que les fue dado en dichas pláticas o lo descrito en el documento de la PEDC.

3.1.1 Conceptos e ideas relacionados a la noción de competencia

El referente inmediato que tienen los docentes de la noción de competencia está en la siguiente definición institucional de la PEDC que a la letra dice:

Las competencias están formadas por la unión de:

- Conocimientos y conceptos.- Implican la representación interna acerca de la realidad.
- Intuiciones y percepciones.- Son las formas empíricas de explicarse el mundo.
- Saberes y creencias.- Simbolizan construcciones sociales que se relacionan con las diversas culturas.
- Habilidades y destrezas.- Se refiere a saber hacer, a la ejecución práctica y al perfeccionamiento de la misma.
- Estrategias y procedimientos.- Integran los pasos y secuencias en que resolvemos los problemas para utilizarlos en nuevas circunstancias.

- Actitudes y valores.- Denotan la disposición de ánimo ante personas y circunstancias porque las consideramos importantes. (Secretaría de Educación Pública, 2004, pp. 33-34).

En las definiciones que los entrevistados dieron del término de competencia aparecen indistintamente los elementos de la definición institucional. Una de las docentes consideró que la competencia es la habilidad por la cual el alumno puede realizar con eficacia alguna actividad:

Yo entiendo una competencia como la habilidad de hacer algo, ser competitivo, tener las herramientas suficientes para desarrollar mejor una actividad. (Entrevista M.X.1. p.1)

Otra docente afirmó que a través de las competencias relacionadas con los conocimientos, se podrán resolver problemas, pero no sólo problemas escolares sino de la vida:

Pues como la típica, un conjunto de conocimientos, habilidades, valores, tradiciones, saberes, experiencias, conocimientos que nos ayudan a resolver problemas en cualquier momento de la vida. (Entrevista B.X.1. p. 6)

Aunque la profesora planteó que las competencias implican resolver problemas, la frase inicial con la que introduce a la noción, es un indicio de que con frecuencia los docentes incorporan definiciones sin que medie una elaboración personal que refleje la apropiación del concepto.

Parecida con la idea anterior, otra docente agregó que las competencias no sólo sirven para resolver problemas sino para “aprender a vivir la vida”:

Competencias es el de preparar a estos chicos a que vivan, a que sepan vivir la vida, a que enfrenten los problemas que se les vienen en la vida diaria, o sea, a mí se me hace así, a parte porque nos lo dijeron.(Entrevista I.X.5. p.5)

En las tres nociones expuestas, está presente uno de los aspectos que retoma el ámbito laboral del término de competencia¹⁴: el saber hacer. Aspecto, que en lo laboral, es medible con respecto a la capacidad de desempeñar una determinada

¹⁴ Según lo tratado en el capítulo 1 de la tesis, los aspectos del término de competencia en el ámbito laboral son: el saber, el saber hacer y el ser.

función con éxito, eficacia y eficiencia. Es posible que la función medible de la competencia ha permeado tanto en el ámbito educativo como en lo social. En el ámbito educativo, se observa en las tres nociones de las docentes entrevistadas la relación de competencia con el desempeño de actividades, como resolver problemas de manera exitosa.

En las siguientes respuestas se aprecia la percepción que tienen del término como una disposición inherente al alumno que se tiene que potenciar:

Una competencia es desarrollar las habilidades, destrezas, conocimientos; que los niños ya lo tienen, nada más es apoyarlos a que lo desarrollen conjuntamente. Ya no son puros contenidos, ahora con los trabajos, ahí se les desarrollan las habilidades, las actitudes, conocimientos.(Entrevista E.X.5. p.1)

Pues son habilidades que el niño va adquiriendo o habilidades que ya trae y las desarrolla, por ejemplo: la comunicación, la lectura, saber compartir o los valores, que constantemente estamos viendo, el gusto por alguna actividad que a ellos les agrade(Entrevista R.X.1. p.4)

Por un lado, las docentes afirmaron que los alumnos ya poseen las competencias (traducidas en habilidades, destrezas, conocimientos), por otro, que las adquieren. Sin embargo, para estas docentes esta ambivalencia puede resolverse a través de actividades didácticas.

Otra docente coincidió que las competencias se desarrollan a través de actividades didácticas y agregó un componente más, que estas se manifiestan en la vida:

Es el conjunto de habilidades, aptitudes, valores, destrezas que el niño va a manifestar a lo largo de toda su vida; pero el desarrollo de las mismas va a ir las desarrollando conforme uno vaya realizando ciertas actividades.(Entrevista O.X.5, p.4)

En relación a lo anterior, otra docente, agregó que las competencias son observables ya que de alguna manera se manifiestan por medio de indicadores:

Es lo que ha logrado el niño por medio de los indicadores. Es una habilidad o destreza que ha logrado el alumno en base a las actividades que han venido desarrollando. Es que el alumno logre algo, desarrollar algo, ya sea un valor, una destreza una habilidad, que sea visto, que sea palpable.(Entrevista C.X.6, p.2)

Al considerar los elementos que las docentes expusieron sobre competencias, se observa que tienden a definir las normativamente a partir de la interpretación que hacen del contenido recibido en documentos, pláticas o cursos informativos de la PEDC. Se advierte también la tendencia a pensarlas como aplicación en una actividad articulada a un saber hacer.

Esta tendencia a definir normativamente cambios que se proponen en los nuevos programas, en este caso, el desarrollo de competencias, es reforzada por definiciones acabadas que transmiten los capacitadores que impartieron las asesorías de la PEDC a los docentes. Al preguntar la noción de competencia a una de las asesoras de Proyectos Académicos, su definición coincide con la enunciada en el documento:

Hay muchos conceptos de competencia, pero quizá el más accesible es el conjunto de habilidades, actitudes, destrezas y valores que desarrolla cualquier ser humano para ser independiente y autónomo, y lo más importante, desarrollarse exitosamente en la sociedad. (Entrevista OPA, p.1)

De manera similar la coordinadora a nivel estatal de escuelas de tiempo completo definió a las competencias como:

El desarrollo de saberes, actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades, estrategias, procedimientos, valores, o sea, todo esto que se conjuga, se interrelaciona para poder dar solución a los problemas que te presenta la vida. (Entrevista COOR., p.1)

Una directora percibió a las competencias desde lo que se puede lograr:

Con las competencias se puede hacer que los niños logren la comprensión lectora, logren aprender de manera lúdica y logren resolver problemas cotidianos de su vida. (Entrevista EXDIR., p. 7)

Al considerar las definiciones que dan docentes y capacitadores de la PEDC, se observa que éstas tienen una gran carga institucional, al coincidir en que los elementos que conforman a las competencias servirán para resolver problemas de la vida cotidiana, e incluso, se le agrega eficacia a la acción de resolver. Los docentes al momento de dar una definición juegan desde una perspectiva recibida

de lo que es competencia a partir de la propuesta curricular, aunque algunos incluyen elementos particulares de su definición.

3.1.2 Perspectiva recibida de la metodología por proyectos de aula

A través de los 12 proyectos de aula, las autoridades educativas buscaron implantar la metodología para trabajar las competencias. En cada uno de los proyectos están marcadas las competencias a desarrollar de cada ciclo escolar a partir de actividades organizadas secuencialmente. Cuando a los docentes se les pidió que describieran la metodología de la PEDC, hicieron referencia a los proyectos de aula como metodología y recurso didáctico, tanto para su planeación didáctica como para la concreción de la PEDC.

Del conjunto de los elementos de los proyectos de aula, los docentes identificaron las actividades didácticas como la metodología para desarrollar competencias en los alumnos de educación primaria como se observa en la siguiente afirmación:

La metodología consiste en que los niños desarrollen sus competencias. Traen una serie de actividades ya estratégicas, sólo hay que ir las siguiendo. Las actividades están muy bonitas [...] La metodología es muy buena porque los proyectos de aula ya traen las actividades, los indicadores, las competencias que vamos a trabajar. (Entrevista E.X.5. p.1).

En el comentario anterior, la docente consideró a las actividades de los proyectos como secuenciales y estratégicas que sólo tiene que “ir siguiendo” para desarrollar las competencias.

Otra docente percibió como guía la metodología de la PEDC:

El proyecto de aula te marca cómo decirles, cómo invitarlos, cómo organizarlos, cuál es la competencia que te permite esa actividad, cuáles son los contenidos del currículo que se están respetando. (Entrevista O.P.A. p.4).

A partir de la idea de que la metodología de los proyectos de aula tiene como objetivo el desarrollo de competencias, una docente identificó a las estrategias,

como el trabajo colaborativo, el juego y apreciación artística, como actividades que las desarrollan:

En el trabajo por proyectos de aula tenemos que desarrollar competencias, de estas competencias están las actividades como: el trabajo colaborativo, el taller pedagógico, el juego, la expresión y apreciación artística. (Entrevista R.T.1. p. 1).

Otras docentes mencionaron el juego como actividad principal y desencadenante del desarrollo de aprendizajes y actitudes:

La metodología se basa precisamente en actividades lúdicas, que son el juego, entran otro tipo de actividades como es el refrigerio, actividades de educación física más constantes [...] Estos proyectos están basados en el juego, en el juego organizado, aclaro, porque no es de que jueguen y ya. (Entrevista O.X.5. pp.1, 8).

Entonces, que a través del juego, ellos mismos realicen sus propias investigaciones, que ellos mismos expresen sus emociones, sus frustraciones a través de las asambleas. (Entrevista B.X.1. p. 1).

Trabajé el proyecto de aula que se llama mi comunidad; los niños y las niñas que yo recibí el lunes eran otros cuando me despedí de ellos el viernes, los niños tenían seguridad en ellos mismos, los niños consideraron que toda la semana habíamos jugado, cuando había aprendizajes atrás de esos juegos. (Entrevista O.P.A. p.1)

Como se aprecia en los comentarios anteriores, las docentes identificaron al juego como la estrategia donde los alumnos se divierten y pueden expresar sus emociones; estrategia que no forma parte de la rutina escolar. Además del juego, mencionaron las asambleas como parte de las actividades contempladas en los proyectos de aula.

Asimismo, en otros comentarios también destacaron las actividades de investigación como parte de los proyectos que propician ambientes de aprendizaje donde los alumnos descubren, observan, experimentan, exponen, se involucran con su aprendizaje y adquieren conocimientos:

Se basa en la investigación que el niño va creando por iniciativa propia, lo que él quiere seguir descubriendo, entonces, uno va observando y viendo qué es lo que le interesa saber. (Entrevista O.X.5, p. 3).

Todo es en base a experiencias directas, es decir, que los niños experimentan y en base a la experiencia ellos empiezan a adquirir el conocimiento. Hacen mucho trabajo de investigación, exposición, maquetas..., que hace que se involucren con el proyecto. (Entrevista M.X.1. p.1).

Hasta lo aquí expuesto de la interpretación que los docentes dieron a la metodología de los proyectos de aula, podemos decir que los identificaron como estrategias donde intervienen actividades de juego, investigación, experimentación y expresión. Los docentes vieron en la metodología de la PEDC un tipo de actividades con ciertas características que pudieron usar para organizar su clase y desarrollar competencias.

Otro rasgo que los docentes identificaron de la metodología de los proyectos de aula es la interdisciplinariedad que generan a partir del cómo están organizadas las actividades del proyecto para el tratamiento de contenidos y del desarrollo de competencias:

Los proyectos de aula, de manera general, tienen la integración de todas las materias, de todos los contenidos; globaliza todo. Por medio de actividades recreativas engloba todo. (Entrevista C.X.6, p.1)

Cuando vemos un contenido ahí metemos todo; cuando vimos el círculo recortamos, pegamos, sacamos porcentajes, realizamos gráficas. Todo manejamos, correlacionamos todo; 'Conocimiento del medio natural, social y cultural', ahí empezamos con otra materia, pero el proyecto nos da para relacionarlo. (Entrevista E.X.5. p.5)

En la siguiente afirmación nos podemos percatar que la docente, al mencionar el tratamiento de varias asignaturas para el desarrollo de un proyecto de aula, identificó la interdisciplinariedad, pero también agregó que hay proyectos en los que no se pueden tratar los contenidos de todas las asignaturas del plan y programa de estudio:

En el proyecto de aula "Hoy México" puedo ver español, matemáticas y civismo, lo puedo acoplar; pero cuando voy a dar naturales a lo mejor me lo saco de la manga y de la imaginación, o sea, hay temas que no los ves por más que quieras. (Entrevista I.T.5., p.2)

A partir de la percepción de interdisciplinariedad, otras docentes refirieron que los proyectos de aula tienen una metodología integradora, la cual no solo agrupa contenidos de diferentes asignaturas sino también aptitudes, estrategias, saberes, entre otros elementos presentes en el concepto de competencia:

Una metodología integradora, que integre aptitudes, estrategias, procedimientos, saberes, creencias, habilidades. Los proyectos de aula tienen ya en sí la integración de áreas del conocimiento, en este caso de las asignaturas...; correlaciona todas las asignaturas... Lo hace a partir de vivencias, de temáticas, de conocimientos, con una serie de elementos que le dan al sujeto la oportunidad de desarrollar competencias, porque va a investigar en diversas fuentes, va a poner en juego lo que sabe con lo que otro sabe, sacar conclusiones, ser analítico.(Entrevista COOR., p.2).

Proyectos de aula son estrategias didácticas integradoras que respondan a las necesidades de los niños en la actualidad, estrategias didácticas integradoras que están respetando y considerando el currículo, plan y programas, pero enfocadas al desarrollo de competencias en las niñas y en los niños. (Entrevista O.P.A. p.1)

En lo dicho anteriormente por las docentes se puede inferir que perciben que con la metodología integradora que le atribuyen a los proyectos de aula, lograrán que los alumnos desarrollen competencias partiendo de su contexto, intereses y saberes previos.

En cuanto a las referencias que hicieron las docentes cuando se les pidió que mencionen otros proyectos o modelos educativos similares con la metodología de la PEDC, dos maestras lo contextualizaron en el marco de la creación de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC). Hicieron mención que desde la creación de estas escuelas, se propuso un trabajo por talleres:

Antes se trabajaban por talleres en las tardes [...] De 8 a 12 de la tarde era mi grupo, me entendía con el trabajo curricular; posteriormente eran talleres, entonces, igual que en los proyectos de aula teníamos que adaptar contenidos a los talleres para que el niño no se aburriera. (Entrevista O.X.5 p. 3)

Los talleres eran: iniciación artística, manifestaciones culturales, apoyo curricular y organización y desarrollo. Ahora, ¿en qué consistía cada uno? *Apoyo curricular* era la enseñanza del español, las matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, pero a base de juego. *La iniciación artística*, llevábamos un libro gordo, que hasta flauta se les enseñaba a tocar, y eran las palmadas...teatro, era mucho teatro. *En organización y desarrollo*, no nos gustaba mucho porque era limpiar mochilas, sacar punta, preparar todo, tener los útiles súper bien para que al día siguiente vinieran a la escuela. *Manifestaciones culturales* era más cultural, era tradiciones, totalmente tradiciones. (Entrevista I.T.5. p.5)

Asimismo, algunas docentes mencionaron la metodología de los proyectos de aula como parte que distingue a las escuelas de tiempo completo:

Consiste en correlacionar los contenidos programáticos al nuevo modelo de escuelas de tiempo completo, porque eso es lo que se trabaja en escuelas de tiempo completo, los proyectos de aula, o sea, que no se trabaja en cualquier escuela regular. (Entrevista O.X.5, p. 1)

Es la integración de varios proyectos dentro nuestro modelo que es Escuela de Tiempo Completo. (Entrevista R.T.1 p.1)

Dos docentes relacionaron las actividades de los proyectos de aula con actividades de la escuela activa, una mencionó que lo leyó y otra que trabajó en una escuela particular:

Ahora cada proyecto se centra en un solo tema, por ejemplo, en el proyecto 'La familia' se quiere que todo sea sobre familia. Esto estaría muy bonito e ideal para grupos pequeños, es lo que leí en un libro, como en los Montessori. (Entrevista R.T.1, p. 3)

El Montessori, el de escuela activa, modelo activos; como trabajé en escuelas particulares, pues eran los que usaban. (Entrevista B.X.1, p.10)

Con la idea de relacionar la metodología de las escuelas activas con la PEDC, una docente asoció la metodología a un enfoque constructivista:

La propuesta educativa tiene dos ejes rectores, es Vigostky y todo lo que es Piaget, o sea, la importancia de cómo conoce y cómo aprende el niño... toda esa parte del medio social y cultural que interviene en el desarrollo del sujeto. A esto le puedes agregar todo lo que hablan del aprendizaje significativo, Ausbel, todos los constructivistas, no están peleados con ellos, se relacionan. (Entrevista COOR. p. 1)

En el comentario anterior, la docente relacionó el enfoque constructivista cuando menciona la importancia de conocer cómo aprende el alumno considerando su contexto y mencionó un término que pareciera ser el resultado de una enseñanza con enfoque constructivista: "el aprendizaje significativo".

Hasta lo expuesto aquí, se puede afirmar que los proyectos de aula fueron percibidos por las docentes como una metodología que les sirvió como referente para desarrollar competencias, por lo mismo la consideraron:

- Con un enfoque constructivista.

- Con una metodología que tiene una secuencia didáctica, la cual parte de una situación problemática generando el desarrollo de actividades lúdicas y de investigación.
- Una metodología que propicia el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad.
- Una metodología que permite el desarrollo integral de los alumnos.

Asimismo, en los comentarios hechos por las docentes podemos observar su perspectiva recibida y reflexiva sobre la metodología de la PEDC al momento que la describen y la interpretan, haciendo uso de su experiencia docente, ya que en momentos refieren la experiencia que han tenido con el trabajo por proyectos de aula, o bien, identifican la metodología en sus saberes docentes.

3.1.3 Relatos de planeación

Los relatos de planeación se toman a partir de cómo las docentes entrevistadas organizan las actividades de los proyectos de aula en sus planeaciones didácticas. En este apartado daremos cuenta de los saberes curriculares y experienciales que las docentes ponen en juego al momento en que la PEDC trastoca su práctica docente cotidiana.

La exdirectora de la escuela de tiempo completo, la cual vivió junto con su personal docente la transición de la escuela de turno matutino a escuela de tiempo completo, comentó que en una asesoría le dieron a conocer los proyectos de aula, recordó que fue en el mes de diciembre del 2002, en vacaciones los revisó y para la junta de Consejo Técnico de enero del 2003 los dio a conocer a su personal docente:

Yo los invité a que los conozcan; no les di todos los proyectos pero sí por lo menos les fotocopié dos o tres proyectos y se los di a cada profesor, y les dije: 'vamos a empezar por algo, ya tenemos los proyectos, yo nada más les pido que estudien estos poquitos que les voy a dar, más el documento de la metodología para empezarlos a trabajar'. Les pedí que incorporaran en su planeación mínimo cinco actividades de los proyectos.(Entrevista EXDIR, p.5)

Al inicio del trabajo por proyectos de aula, la exdirectora observó que la principal dificultad y preocupación por parte de los docentes fue relacionar las competencias planteadas en el mapa curricular por competencias con los contenidos del Plan y programa de estudios de 1993, así como integrar las actividades de los proyectos de aula a su planeación cotidiana:

Ellos tenían, más que dificultad, preocupación. Ellos venían trabajando por contenidos, lo que ellos expresaban en su avance programático eran contenidos, eran las actividades para desarrollar esos contenidos. Entonces, a ellos se les dificultaba cómo relacionar los contenidos con las competencias. Entonces, empezamos a trabajar en la capacitación para hacerles ver que en la misma competencia estaban enunciando el contenido hasta que ellos asimilaban que hablar de competencias es hablar de contenidos... Sin embargo, se sentían un tanto inseguros porque no sabíamos cómo relacionar los libros de texto con los proyectos de aula, porque los libros fue algo que nunca soltamos. De tal forma que les pedía que al enunciar la competencia encuentren el contenido y busquen en el libro de texto los ejercicios que van a sustentar ese contenido, y obviamente están desarrollando la competencia... Empezamos a implementar un tipo de planeación distinta, ya no era el avance programático, si no era el proyecto de aula y le adicionaron una hoja a cada actividad del proyecto de aula donde en una columna anotaban el indicador, en otra, planteaban el contenido, y en otra, las actividades adicionales, que podían ser actividades de los libros de texto o de los ficheros.(Entrevista EXDIR, p. 6)

La dificultad expresada por la exdirectora también fue identificada por las docentes. Resaltaron los problemas de articular las competencias con los contenidos del plan y programas 1993 y de desarrollar de manera secuencial los libros de texto con los proyectos de aula.

La primera fue la correlación de contenidos que nos costó mucho trabajo, te aseguro que es lo que te van a decir muchas compañeras, al principio no sabíamos cómo manejarlos ... Otra dificultad ha sido el tiempo para planear, aquí no da tiempo, en las juntas de consejo no te dan el tiempo, entonces todo este trabajo te lo llevas a casa [busca su planeación], a mi planeación le agrego la competencia y aparte contenidos, me pregunto: ¿qué contenidos voy a ver en esta actividad? Nada más con lo que tiene aquí, no le puedo agregar otro si no va de acuerdo con esa competencia.(Entrevista E.X.5, p.2)

A mí me ha costado mucho trabajo correlacionar las asignaturas y contenidos programáticos con las competencias de los proyectos, porque se enfoca mucho con el eje del conocimiento del medio. Entonces, hay que adecuar actividades y contenidos para poder tener una correlación. Lo que he estado haciendo es trabajar las competencias de los proyectos y los temas del currículo a veces de manera separada(Entrevista M.X.1., p. 2).

Yo también checo el avance anterior que teníamos, precisamente para que haya una correlación y buscar actividades que funcionen de acuerdo al proyecto que estamos viendo. Aunque si me ha costado mucho trabajo, porque como es primer año tiene que haber una secuencia.(Entrevista R.X.1., p. 2).

Como se aprecia en los comentarios, el inconveniente de relacionar contenidos con competencias surge por los siguientes factores: cada proyecto de aula se enfoca a un determinado eje curricular por lo que no se pueden abordar los contenidos de todas las asignaturas de un grado escolar, las docentes no perciben secuencia en el tratamiento de contenidos conceptuales entre un proyecto de aula y otro, y no hay tiempos definidos para la planeación.

En cuanto a la aplicación de los contenidos de los proyectos de aula sin el orden secuencial que marcan los libros de texto, algunas docentes comentaron:

Los papás estaban acostumbrados a una secuencia, cuando iniciamos con el proyecto *Nos organizamos* y no vieron tal secuencia empezaron a protestar, y ya fue cuando se les explica la nueva manera de trabajar. 'Se van a dar cuenta que vamos a ir como ranitas saltando de aquí para allá, porque así lo requieren los proyectos, por ejemplo, a lo mejor hoy trabajamos el módulo uno al final'.(Entrevista E.X.5, p. 3).

Antes planeaba nada más en base a asignaturas, contenidos, actividades, recursos y observaciones; pero no nos basábamos en proyectos de aula, sencillamente llevábamos una continuidad en los libros de texto, por ejemplo, en un mes veíamos la unidad 1 y parte de la 2. Eso es lo que antes hacíamos, lo que tradicionalmente se llevaba a cabo o siguen haciendo algunas escuelas. Con los proyectos de aula no se puede, porque como mi proyecto de aula me está marcando ciertos indicadores que yo tengo que andar buscando en los libros cuál es el que se adapta a esa actividad para que yo la pueda correlacionar, entonces tengo que saltarme; si voy a ver, por ejemplo, *Estados de la República*, pues quizá en la lección veintitantos tiene lo que son curiosidades de los estados. Es ahí donde dices, ¿cómo me voy adelantar hasta ahí si todavía no he visto estas lecciones?, sin embargo, tengo que ajustarlo de tal manera que la actividad que me está marcando el proyecto vaya acorde con lo que yo pueda aprovechar en el libro de texto.(Entrevista O.X.5, p. 2-3).

En las afirmaciones se percibe que el tratamiento de contenidos planteados en los proyectos de aula generó tanto en los padres de familia como en los maestros incertidumbre. Los proyectos de aula estaban desarticulados con la secuencia de los contenidos que marcaba tanto el Plan y programas de estudio 1993 como los libros de texto, lo cual trastocó la forma en que los docentes planeaban y daban sus clases. Así lo detalló un maestro entrevistado:

Cuando escogimos los proyectos no fueron de acuerdo a los libros, ahí estuvo la dificultad que nosotros tuvimos porque no hay mucha práctica, por ejemplo, el programa para el primer año marca hasta el número cien, entonces, como teníamos que ver hasta el número cien, teníamos que ver qué lección íbamos a tomar. Cuando vimos el proyecto de *La Familia*, una lección venía hasta atrás de su libro de texto; para ello el niño ya tenía que haber desarrollado ciertas competencias para que

podiera resolver la actividad del libro de texto gratuito, le costó mucho trabajo(Entrevista R.T.1., p. 2).

La desarticulación de los proyectos con los libros de texto generó que fueran contestados en desorden. Los maestros frente a grupo tuvieron que adecuar la secuencia de sus clases a las nuevas disposiciones y contestar los libros de manera aleatoria.

De mi proyecto, de ahí saco las competencias, los indicadores, pero no puedo dejar de lado el plan, busco lo que se relaciona del programa con el proyecto, si es la última página del programa no importa. Eso también es un poco de cultura, porque ya les dije a los papás, porque ellos están acostumbrados a una secuencia ordenada de páginas, les explico que con este nuevo método no hay un orden en las páginas, tú ves mis libros de la SEP y no están contestados ordenadamente.(Entrevista B.X.1., p. 4)

La diferencia entre las secuencias de los contenidos en los proyectos de aula y la de los libros de texto, preocupó a los maestros. Previeron que el orden con que se imparten los temas afectaría la comprensión de los alumnos, por lo que tuvieron que hacer adecuaciones, como incluir otras actividades a los proyectos, o bien, al tratamiento de los contenidos.

“Los proyectos sí trabajan contenidos, pero hay que rescatar otros que están en el plan y no aparecen en los proyectos, y acomodarlos de acuerdo al orden del plan [al platicar en otro momento con la docente, me doy cuenta que refiere el orden del plan de acuerdo al orden de los libros]. Los niños no pueden pasar a otro grado ignorando otros temas... se trabajan los contenidos, las competencias; lo que tú veas que no pudiste acomodar lo tienes que trabajar en otro espacio.”(Entrevista M.X.1., p. 3)

“Yo a veces incluyo otras actividades, aunque estén fuera del proyecto trato de correlacionarlas, que se adecúen no tanto al proyecto de aula, sino a lo que yo quiero que el niño aprenda, pero que vaya correlacionada lo más que se pueda; pero si no fuera así, pues la verdad es que yo meto temas aunque no sean del proyecto, pues para poderlos evaluar porque, bueno, tengo que dar de todos modos esas asignaturas. Vea, a estas alturas a punto de presentar el examen del conocimiento, para mí es un grave problema, porque los traigo a marchas forzadas debido a que me entretuve haciendo las actividades del proyecto ... algunos temas se quedan al aire.”(Entrevista O.X.5., p. 5).

Otra docente percibió algunas actividades de los proyectos de aula como pérdida de tiempo, además le provocó angustia el hecho de no lograr abordar todos los contenidos de Plan y programa de estudio 1993.

“Yo me baso en una dosificación que ya tenemos por medio de temas, por ejemplo, se ve *La Revolución Mexicana*, cosas así por el estilo; después, ya las trato de mezclar en los proyectos. Pero mi principal preocupación son los contenidos, porque si un niño de sexto no te sabe sumar, no te sabe restar, no te sabe las operaciones básicas, ¿en dónde queda? [...] A partir de los contenidos adecuó el proyecto. Yo sé que debía de ser al revés, pero estando en sexto, te juro que es una desesperación. Si es padre que los niños estén recortando, haciendo actividades bonitas, pero pierdes tiempo.”(Entrevista C.X.6., p. 2)

En la premura que les representó abordar todos los contenidos de las asignaturas enunciados en el Plan y programa de estudio 1993, las docentes desvincularon el tratamiento de determinados contenidos con el uso de los proyectos de aula, estos los abordaron desde su práctica cotidiana.

En otros comentarios las docentes señalaron que el uso de los proyectos de aula les permitió una mayor flexibilidad a su planeación; la elaboraban de acuerdo a las necesidades particulares de sus grupos:

Yo antes tenía quinto año, y tenía que cubrir todo esto [el plan y programas de estudio 1993], ahora con los proyectos yo tengo la elección de cómo llevarlo a la práctica, o sea, ya hay más flexibilidad.(Entrevista I.X.5., p. 5)

De acuerdo a las necesidades de mi grupo yo observo que les falta, por ejemplo, mejorar en su descripción, entonces, si aquí el indicador me está marcando nada más, por decirle así, ‘describe paisajes, o alguna persona’, bueno, a lo mejor yo le agrego otra actividad que vaya reforzando esa actividad que me está marcando en los proyectos de aula, quizá con un juego o con otra actividad. Algunas actividades vienen marcadas en los proyectos otras salen de nuestra propia iniciativa.(Entrevista O.X.5., p.2)

La flexibilidad que las docentes perciben de los proyectos de aula y la necesidad que tienen por el tratamiento de los contenidos curriculares del plan y programa de estudio 1993 afectó la proyección de su trabajo en las aulas.

Planeo por un lado competencias y por otro contenidos. Lo que me cuesta trabajo es, por ejemplo, este contenido de matemáticas lo meto en esta competencia. En el formato que nos dan, hay solo un pequeño espacio donde solo puedo escribir los indicadores; me quedan volando los temas extras donde necesito poner de tal asignatura voy a trabajar esto, en tal libro voy a ver esto, etc. Por lo que en la parte de atrás del formato hago la planeación de contenidos programáticos.(Entrevista M.X.1., p.2)

En el proceso de planeación relatado anteriormente, la docente separó la planeación de competencias con la de contenidos; para la primera utilizó los

proyectos de aula y el mapa curricular por competencias, para la segunda, el Plan y programas de estudio 1993.

En el siguiente comentario otra docente se observa que también identifica competencias y contenidos, pero con la diferencia que adecúa las actividades de los proyectos de aula al tratamiento de contenidos.

[Saca un proyecto de aula] Mira, este es el proyecto que ahora estamos viendo *La Tierra, lugar de los seres vivos...* Lo que yo voy haciendo es que primero saco todas las competencias que se ven en el proyecto, las identifico y de ahí me voy a los contenidos que vacíe en mi dosificación, la cual me va marcando la secuencia, me voy por meses. Esa secuencia es la que voy manejando en mi proyecto, por ejemplo, aquí estoy manejando en comunicación la descripción, conjunción, argumentación, las partes del texto, descripción, temas que se ven en Español. A partir de los contenidos adecuó el proyecto.(Entrevista C.X.6., p. 2).

Al referirse a la flexibilidad que permite la PEDC, una docente destacó la correlación de los contenidos del Plan y programa de estudio 1993 con las actividades de los proyectos de aula:

Se correlacionan los contenidos programáticos con las actividades propuestas en cada proyecto de aula, por ejemplo, si trabajamos el proyecto *La Tierra, lugar de los seres vivos* tenemos que buscar qué indicadores están marcados dentro del proyecto de aula y se correlaciona con nuestras asignaturas(Entrevista O.X.5. p.1)

A partir de los señalamientos expuestos por las docentes, se determina que cuando se refieren a los contenidos hablan de los estipulados en el Plan y programa de estudios 1993 y que cuando se refieren a las competencias hablan del mapa curricular de competencias y de los proyectos de aula que conforman la PEDC.

La identificación de contenidos y competencias en materiales curriculares distintos, provocó que los maestros los articularan a partir de sus experiencias particulares. Algunos optaron por adaptar el tratamiento de contenidos a las actividades de los proyectos de aula, mientras que otros lo realizaron de manera inversa. Es decir, algunos docentes partieron de su práctica cotidiana e incorporaron actividades de la PEDC, y otros, partieron de la propuesta e incorporaron su práctica cotidiana.

La manera en cómo las docentes articularon el Plan y programa de estudio 1993 con la PEDC trastocó su planeación y práctica cotidiana.

3.2 ETAPA INTERACTIVA Y REFLEXIVA DE LA PRÁCTICA CURRICULAR

Jackson (1990) definió como “enseñanza interactiva” lo que el profesor hace ante sus alumnos, es el momento en el que se desarrolla la clase. Frente a este panorama amplio de lo que sucede en un salón de clase, Flanders (1977) definió la interacción en la clase como “la cadena de episodios o acontecimientos que suceden ocupando cada uno de ellos un breve segmento sobre dimensión lineal temporal” (p.20); así mismo, definió “acontecimiento o episodio” como el acto más breve que un observador puede identificar y registrar. Es así que en las observaciones que se realizan en la etapa interactiva, se identifican acontecimientos para organizar la información en tres categorías tema:

- Docente como administrador del tiempo, espacio y tareas.
- Tratamiento de contenidos curriculares
- Evaluación de contenidos curriculares

3.2.1 Docente como administrador del tiempo, espacio y tareas

En un día de clases suceden indistintamente situaciones que a la vez son parte del acontecer escolar y al mismo tiempo son distracciones que irrumpen con las secuencias didácticas. Algunas situaciones observadas fueron: una madre de familia acudió a hablar con la maestra; se aclaró una situación entre director, maestra de grupo y maestras de USAER; se ordenó el mobiliario del salón y se realizó trabajo administrativo como la revisión de documentación de inscripción, informes de comisiones, etc.

Frente a tales situaciones, la docente hizo uso de estrategias que le permitieron atender dos ámbitos: el de su clase y el de las situaciones. Es así que la lectura, la escritura y resolver determinados ejercicios sirvieron como actividades que permitieron al docente ocupar a los niños para atender dichos ámbitos.

La maestra indica a los niños que lean la lección 3 del libro de lecturas...mientras tanto acomoda las mesas trapezoidales para que haya espacio entre un equipo y otro ... sale a mojar un trapo para borrar el pizarrón ... y después pasa lista. Da un vistazo a la lista e interrumpe la lectura individual y dice: 'hoy le toca leer a Daniel, Rosa, Yoshua, Leoneli y Ahilin'. Daniel lee el primer párrafo en voz alta, cuando termina, la maestra pregunta al grupo sobre lo leído... Rosa lee el siguiente párrafo... se hace uso de la lectura comentada¹⁵. (Registro de observación, 26 de agosto 2005)

En la observación anterior, la lectura individual funcionó mientras la maestra acomodó y preparó el salón para el inicio de la clase, después fue sustituida por la estrategia de lectura guiada. La actividad sirvió para entretener a los alumnos sin tener un fin didáctico.

En otro salón, el trabajo administrativo fue la situación, mientras que la lectura y después la escritura, reducida a identificar y copiar, fueron las actividades que permitieron al maestro entretener al alumno mientras revisó documentación:

Yoshua lee un párrafo de la lectura, 'Un regalo para Víctor', cuando termina, la maestra le pregunta a Aylin sobre lo que leyó Yoshua, la niña responde, la maestra no le presta atención ya que está anotando algo en una hoja [después me entero que la hoja es un registro para señalar los papeles que los niños entregaron para su reinscripción], se escucha un leve silencio, la maestra no presta atención, los murmullos se incrementan, la maestra deja de escribir y levanta la vista, los niños se callan ... la maestra lee la lectura desde el principio, a medida que lee señala a los niños un enunciado y les pregunta sobre el tipo de enunciado que es, los niños responden correctamente, les indica que remarquen con rojo los signos de ese enunciado [signos admirativos], sigue la lectura y la maestra identifica una rima y pide a los niños que subrayen las palabras que riman, 'vía y pegaría', sigue leyendo y aparece otro enunciado, la maestra pregunta sobre el tipo de enunciado, los niños lo identifican como interrogativo y remarcan los signos. La maestra sigue leyendo y en el mismo orden aparecen los enunciados y la rima, interrumpe la lectura y señala a los niños que continúen localizando los enunciados y las palabras que riman y después las copien en su cuaderno... mientras los niños trabajan, la maestra revisa documentación. (Registro de observación, 9 de septiembre 2005).

¹⁵ En los libros para el maestro de Español de 1993 se da una clasificación de las modalidades de lectura que el docente puede realizar en el aula. La Lectura comentada es definida cuando los alumnos leen por turnos y formulan comentarios durante y después de la lectura.

En esta situación, la docente no partió de una planeación, empezó con la lectura y no concluyó. Conforme leía un documento ajeno a la clase, se le iban ocurriendo de manera improvisada actividades para entretener a los alumnos.

Hay una interacción pedagógica estructurada y continua entre el docente y los alumnos, por lo que el trabajo administrativo le resta calidad didáctica a una actividad. Se detectó que las recurrentes interrupciones obligan a un maestro a dar indicaciones y a realizar actividades que tienen como objetivo entretener el mayor tiempo posible a los alumnos.

La maestra de grupo sigue en su escritorio revisando y ordenando documentos, levanta la vista y calla a los alumnos, les pide que sigan con lo del plano, se escuchan murmullos, al poco tiempo un equipo se acerca al escritorio y le muestra a la maestra su plano, ella indica que les falta dibujar los pasillos, los baños y algunos salones. Escucho que murmura 'no me dejan terminar' y veo que palomea en un formato los documentos que le entregó cada niño. Algunos niños platican, uno pasea por el salón después de un rato, un alumno desde su lugar le dice a la maestra 'mire cómo me quedó', no le presta atención, el alumno se ríe de su propio dibujo. (Registro de observación 21 de septiembre 2005).

A partir de lo observado, se concluye que el trabajo administrativo genera que el alumno y el docente estén en actividades diferentes, donde el docente no presta atención a la actividad realizada por los alumnos y deja de tener un fin didáctico.

En esta dinámica de interrupciones derivadas de la necesidad de resolver el trabajo administrativo al que está obligado el profesor se observó otro elemento: el de la disciplina. Por un lado, se percibe como "buena" disciplina donde los alumnos están permanentemente ocupados en actividades, por otro, como comportamiento adecuado donde el alumno permanece en su lugar, no juega y no platica de manera constante.

El menor indicio de murmullos o de alumnos platicando es percibido por el docente como indisciplina; le da el significado de que la mayoría ha concluido el trabajo. Para controlar la disciplina en ocasiones los docentes utilizan dúos de palabras como, "siéntate y apúrate" o "cállate y apúrate"; en otras ocasiones emplea

recados que se envía a padres de familia o bien dan indicaciones para empezar con otro ejercicio a modo de atraer la atención. En tales situaciones, la disciplina como buen comportamiento está ligada a la productividad de trabajos realizados por el niño en un día de clases, así mismo, los alumnos que terminan primero marcan el paso a otra actividad y al número de ejercicios como se relata en las siguientes observaciones:

La maestra sentada en un equipo prepara los reactivos de cálculo mental, cuando termina presiona a los alumnos diciéndoles, "número 1", a lo que le contestan "todavía no, espérese", la maestra agrega, "es que ya están hablando mucho". Pasa el tiempo, algunos niños terminan su noticia, por lo que la maestra les pide que la lean, sólo seis niños leyeron; la maestra empieza a leer el primer reactivo de cálculo mental, entre cada reactivo da tiempo para que los alumnos contesten en su cuaderno. (Registro de observación, 31 de octubre 2005).

Mientras los niños hacen el plano de su casa, la maestra sigue revisando los permisos de la salida, poco a poco se escuchan murmullos, hay niños que platican en voz baja. La maestra termina de revisar los permisos y se levanta, va de equipo en equipo a poner recados en los libros de los niños que no han trabajado, les escribe 'No trabajó por estar platicando 23-09. (Registro de observación, 23 de septiembre 2005).

Otra situación que los docentes tienen que administrar es el tiempo que dedican a evaluar los ejercicios realizados en el transcurso del día; hay docentes que utilizan ejercicios de maduración o de copiar un texto para entretener a los alumnos en tanto que califican otro ejercicio.

A los equipos que ya acabaron les dice que copien en su cuaderno la lección de los planos que leyeron para darles tiempo a los alumnos que todavía no concluyen el plano, la maestra sentada en su escritorio revisa el trabajo de los alumnos que se paran a calificar. (Registro de observación, 21 de septiembre 2005).

La maestra se sienta en el escritorio, revisa un libro de ejercicios, al poco tiempo, niños que terminan se acercan al escritorio para que la maestra les califique, ella les indica que engrapen la hoja en su cuaderno, después a los que le muestran la hoja engrapada les califica y les da una fotocopia que contiene un ejercicio de maduración. La maestra sigue calificando, cuando ya no hay niños en su escritorio sale del salón. Cuando regresa, hay niños que ya terminaron y califica. Mientras califica hay niños que platican y juegan... la maestra les pone la canción *Caminito de la escuela*. La maestra sigue calificando, mientras tanto, algunos niños cantan, uno que otro salta, por lo que les pide que se sienten. A los niños que ya terminaron les da un cuento, se repite varias veces la canción... la mayoría de los niños están entretenidos hojeando los cuentos. (Registro de observación, 2 de septiembre 2005).

Otra docente aprovecha para calificar tarea en tanto los alumnos concluyen una actividad ya reflexionada:

Mientras los alumnos colorean el mapa de la República donde localizaron volcanes, la maestra los va nombrando con lista en mano para que les revise su cuaderno de comisión, de trabajo y de control de lectura. A medida que revisa les hace la observación en la forma en que deben presentar sus controles. (Registro de observación, 7 de octubre 2005).

A partir de las expresiones y de las estrategias que se utilizaron para mantener la disciplina, se identifica otro elemento para el funcionamiento de la clase: “seguir instrucciones o indicaciones”. Sin embargo en ocasiones las indicaciones fueron poco claras y causaron confusión a los alumnos.

Mientras los niños sacan el cuaderno, la maestra escribe en el pizarrón:

1. Subraya los enunciados interrogativos y exclamativos y cópialos en tu cuaderno con el siguiente título:

Enunciados exclamativos e interrogativos

¿Qué podré regalarle?

2. Copia las rimas que encuentre en la lectura

La rima

darle

regalarle

Les pide que lean todos juntos lo que escribió, los alumnos leen a coro y después les indica que en su cuaderno sólo copiarán los títulos que les escribió en el pizarrón, más no las instrucciones, ‘copien el título de enunciados exclamativos e interrogativos, ahí irán todos los enunciados que encuentren en la lectura, después copian el título ‘la rima’ y escriben las palabras que rimen’, les dice que tanto, los signos de interrogación y admiración, como, las terminaciones de las palabras que riman irán con rojo. Algunos niños que están cercanos a mí, copian las instrucciones del pizarrón, por lo que la maestra les dice, “dije que no copiaran las instrucciones, sólo los títulos. (Registro de observación, 9 de septiembre).

Se aprecia que los alumnos no tienen claridad en las indicaciones que da la maestra ya que la consigna tiene varias instrucciones, una para localizar enunciados exclamativos e interrogativos, otra para identificar palabras que rimen.

Hasta lo expuesto aquí, se afirma que las condiciones ajenas a una situación de clase y que las decisiones del docente, como administrador del tiempo, espacio y tareas, repercuten en los resultados de la situación didáctica y en el aprendizaje escolar ya que en la mayoría de los casos no se observaron aprendizajes significativos porque las actividades fueron utilizadas para entretener a los alumnos sin que hubiera socialización de los mismos.

3.2.2 *Tratamiento de contenidos curriculares*

Al considerar que los proyectos de aula son planeaciones donde están contempladas las competencias y actividades a desarrollar en determinados grados, se pensaría que el docente no tiene ningún problema para concretar la PEDC, ya que sólo tiene que seguir lo prescrito en los proyectos. Sin embargo, tanto en las entrevistas como en las observaciones se muestra que los maestros toman como referencia su práctica docente, adquirida a lo largo de su experiencia, por lo que tal práctica no es desechada sólo porque van aplicar una propuesta; enfrentan su práctica con el planteamiento por competencias, lo que les crea conflictos que resuelven a partir de su práctica. En las siguientes observaciones se aprecian las dinámicas que establece la maestra de grupo para el tratamiento de contenidos.

Como se mostró anteriormente, entre los docentes hay una preocupación latente por enseñar contenidos conceptuales, ya sea para que el alumno pueda contestar exámenes o para cumplir con lo planteado en los planes y programas de estudio que atribuye a la escuela la función de enseñar contenidos esencialmente conceptuales. Por tal preocupación, algunos docentes ocupan los proyectos solo como complemento del tratamiento de los contenidos.

Mientras los alumnos están en clase de *Educación Física*, la maestra me comenta que todavía no está aplicando los proyectos, que estas semanas las está aprovechando para reafirmar los conocimientos del año pasado pero que en la próxima semana inicia con el proyecto *Nos organizamos*, me comenta que retoma los proyectos como un complemento, ya que considera que las actividades de los proyectos no abordan todos los contenidos del plan y programas, 'sólo ayudan al desenvolvimiento de los niños, por eso los proyectos no son mi biblia', son un complemento de las actividades que tiene pensadas realizar en su salón. (Registro de observación, 12 de septiembre).

A partir de las seis observaciones realizadas en su clase de 2do grado se identificó que se establece la siguiente dinámica para el tratamiento de contenidos: da indicaciones para que los alumnos realicen la primera actividad del día; califica, maneja la idea que la duda de uno puede ser duda de otros, por ello, da explicaciones grupales cuando al momento de calificar a un alumno observa que hay errores y dudas; los alumnos resuelven de manera individual los ejercicios

aunque estén sentados en equipos; conforme la maestra califica aclara dudas; hay momento que en el salón los alumnos están realizando trabajos diferentes, algunos alumnos están con ejercicios de español, otros con matemáticas, de acuerdo al ritmo de cada alumno; entre una actividad y otra no hay un cierre, deja ideas inconclusas, no realiza un monitoreo con los alumnos; la docente se concreta a dar ejercicios, indicaciones y a calificar a los alumnos que van terminado; y muchas veces los alumnos no le prestan atención ya que están en una actividad diferente a la que la maestra explica.

Algunos niños que terminaron lo del libro y cuaderno de español, le solicitan más trabajo, la maestra regresa a su escritorio y toma el libro de matemáticas y se dirige a todo el grupo, 'los que ya terminaron todo el trabajo de Español van a resolver la página 16 y 17 del libro de matemáticas'. Dada la indicación, la docente sigue calificando a los alumnos que terminaron lo de Español, los niños hacen distintas actividades, tres niños con el libro de Español, la mayoría con la actividad del cuaderno de Español y muy pocos con lo de matemáticas [...] Una vez que la maestra termina de calificar a los alumnos que estaban formados en su escritorio indica a los niños que el trabajo de Español lo concluirán en casa, les pide que saquen el libro de matemáticas y empiecen a trabajar las páginas señaladas. Algunos niños van a calificarse lo del libro de matemáticas, la maestra se da cuenta que en el primer problema de la página 17 los alumnos consideraron el gasto de una sola persona, siendo que el problema plantea gastar \$15 entre dos personas, por lo que se dirige a todo el grupo y les dice que en el problema de la p. 17 consideren el gasto de dos personas, lee dicho problema y explica... Los niños que estaban resolviendo la página 16 suspenden y empiezan a contestar la página 17. Pasa el tiempo, la maestra califica y resuelve dudas a los niños que se acercan al escritorio, después de un rato, la maestra les pide a los niños que recojan sus cosas y limpien sus mesas, llegó la hora de la comida. (Registro de observación, 12 de septiembre 2005).

Por la situación de que no hay un monitoreo constante por parte de la maestra, en las seis observaciones se identificaron actividades con tiempos de resolución muy largos por lo que los alumnos pierden el interés de las mismas.

Ha pasado más de una hora desde que los niños iniciaron con la actividad del cuento, cuando la maestra pasa a los equipos se da cuenta que sólo han recortado lo que serán la hojas de su cuento, los apresura y le pide que ya empiecen a escribir el cuento y que dejen de recortar... regreso del recreo, la maestra apura a los equipos que no han terminado, echa un vistazo a los cuentos de los equipos que ya acabaron, no les hace observaciones... los alumnos de los equipos que ya terminaron empiezan a platicar, la maestra los calla y solicita a un equipo que lea su cuento... después de la lectura de algunos cuentos se observa que la maestra no quedó conforme con las historias y le indica que uno de los integrantes se llevarán el cuento para mejorarlo en casa. Una niña cerca de mí me dice 'maestra, ya me quiero dormir'. La actividad del cuento inició a las 9:00 horas aproximadamente y terminó a las 12:00. (Registro de observación, 2 de septiembre 2005).

Siguiendo a la misma docente se observa el cambio de su dinámica de clase en cuanto realiza una actividad de los proyectos de aula, a los alumnos los observo interesados, integrados y estimulados. Recordemos que la maestra hizo el comentario de que los proyectos de aula solo ayudan al desenvolvimiento de los alumnos y señaló que no funcionan para abordar contenidos.

A cada niño le reparte un rectángulo y plumones, le indica que escriban su nombre y remarquen el contorno de su mano, les recuerda que los nombres propios se escriben con mayúscula. Mientras los alumnos trabajan, la maestra va de equipo en equipo, a algunos les indica que hagan la letra más grande [me comenta que esta es una actividad del proyecto de aula *Nos organizamos*]. Cuando la mayoría del grupo termina, pide a las niñas que levanten su nombre y les pregunta a los niños: '¿Cuántos nombre de niñas hay?', algunos niños cuentan y al poco tiempo unos responden 11, otros 13, por lo que la maestra cuenta los nombres y escribe el número 11 en el pizarrón ... la maestra formula otras preguntas: '¿Cuántos niños hay?', '¿Cuántos niños hay más que niñas?', '¿Qué operación hicieron saber el resultado?', la mayoría del grupo participa y están atentos a la próxima pregunta. (Registro de observación, 21 de septiembre 2005).

En otra clase, de sexto 6° grado, se observó una dinámica diferente para el tratamiento de contenidos y desarrollo de competencias. A partir de cinco observaciones se identificó que en todas sus sesiones se establece la siguiente dinámica: El grupo está organizado por comisiones y a lo largo de la jornada cumplen con la función que les corresponde (la maestra me comenta que con el proyecto *Nos organizamos* se formaron las comisiones de biblioteca, aseo, áreas verdes, lista de asistencia y materiales); utiliza sólo un cuaderno el cual lo llama de trabajo; los niños al iniciar la jornada saben que tienen 15 minutos para redactar la noticia del día, lunes noticia deportiva, martes de espectáculos, miércoles de política, jueves nacional y viernes internacional, después la comparten; inmediatamente se preparan para ejercicios de cálculo mental, en ocasiones este ejercicio viene acompañado de preguntas conceptuales a manera de que la maestra identifique el nivel de comprensión de algunos conceptos vistos en la semana; para evaluar el cálculo mental los alumnos intercambian cuadernos y las respuestas se comparte de manera grupal, es cuando los alumnos identifican sus aciertos y errores; después del cálculo mental inician con temas de exposición donde alumnos y maestra participan en la evaluación de las exposiciones, todos emiten un juicio y una calificación; y del tema de exposición la maestra relaciona otros contenidos y en ocasiones retoma actividades de los proyectos de aula.

Los alumnos escriben los datos en su cuaderno para marcar el inicio de clase, la maestra reparte la mitad de una hoja blanca para el cálculo mental, la mayoría de los alumnos ya está redactando su noticia... algunos alumnos leen su noticia, la mayoría habla de las inundaciones y desastres en Chiapas y Veracruz... La maestra empieza a leer los reactivos del cálculo mental, en cada reactivo da un tiempo para que los alumnos respondan en las hojas... lee: '¿qué es tradición?; de 120 preguntas 65 tuve bien ¿qué porcentaje aprobé?; convierte 0.75 a fracción; menciona 3 cambios en la adolescencia'... Cuando termina la maestra les pide las hojas por número de lista [en esta ocasión no se respondieron a nivel grupal]. Le pide al equipo que le toca exponer que se prepare, el tema es relativo a *Ciencias Naturales: El cuerpo funciona como un todo*, cada integrante explica lo que le tocó, cuando terminan de exponer reparten distintivos y un cuestionario de 5 preguntas referentes a indagar sobre las enfermedades que cada quien ha tenido, comentan sus respuestas... la maestra organiza al grupo en cuatro equipos para que asignen calificación al equipo que expuso, de manera unánime los equipos asignan un 9 al equipo y hacen comentarios como: hablaron bien, pero a uno se vio que se le olvidó; Roberto se puso nervioso; Juan tenía la vista hacia el techo... Después le pide a Jaime que se prepare para exponer y éste pega una lámina titulada *Historia de vida*, Jaime describe las etapas de desarrollo... Después de la exposición los alumnos deben traer una actividad, Jaime no consideró ninguna actividad por lo que la maestra sugiere que hagan una lectura comentada del cintillo del libro que empieza de la lección 14 hasta la 23 en donde se refieren e ilustran las etapas de desarrollo. Cuando terminan de leer, llega la hora del recreo. (Registro de observación, 4 de noviembre 2005).

Para documentar que la actividad de cálculo mental que realiza la maestra crea ambientes propicios de aprendizaje, sobre todo en la etapa en que los alumnos socializan respuestas y procedimientos, se enuncia el siguiente registro de observación:

Una alumna pasa al pizarrón a compartir el procedimiento que utilizó para resolver el tercer reactivo del cálculo mental [el reactivo plantea: de 340 alumnos, 68 fueron al cine, ¿qué tanto por ciento asistió al cine?] escribe en el pizarrón $340 \times 68 = 5\%$, la maestra se da cuenta de que el resultado no corresponde con la multiplicación y le pide a otra niña que pase al pizarrón, ella explica que buscó el número que multiplicado por 68 le diera 340, encuentra el 5, después averigua cuántas veces cabe en 100, por lo que le da como resultado 20%, otro alumno comenta que hay una manera más sencilla de resolver el planteamiento y explica 'el 10% de 340 es 34, después lo multiplicas por 2 dando por resultado 68', establece la relación de 34 es el 10%, por lo que 68 es el 20% porque es el doble de 34", lo alumnos emiten una expresión de admiración. (Registro de observación, 10 de octubre 2005).

La docente de 6° grado retomó actividades de los proyectos de aula después de la comida, en el periodo observado, la maestra trabajó con el proyecto *El libro de vida*.

La maestra comenta al grupo que le darán la bienvenida al proyecto *El libro de vida*. Cada alumno toma de unos estantes su carpeta con el mismo nombre del proyecto [en esas carpetas tienen las actividades que hicieron el año pasado, tienen la redacción de su biografía por año]. La maestra les pide que en equipos comenten lo que les recuerda esa carpeta, los niños la hojean y entre ellos se ríen y comparten las fotos que tienen en

sus carpetas. Una vez que los alumnos revisaron sus carpetas la maestra les pregunta: '¿Qué es lo que han hecho?', algunos contestan: '¿Contar nuestra vida, hacer nuestra autobiografía, hacer el libro de nuestra vida'. La maestra hace otra pregunta: '¿Qué nos faltaría por hacer?', por lo que algunos contestan: 'Contar lo que nos ha sucedido este año, actualizar nuestra fotografías'. La maestra comenta con ellos el objetivo del proyecto: 'es para que nos conozcamos más a nosotros mismos y para que reflexionemos sobre los que hemos hecho', un niño agrega: 'es para que corriamos nuestros errores', otro dice, 'es para ser mejores en la vida, es para ver que nos falta por hacer'. La maestra les pide que escriban en su cuaderno el objetivo del proyecto y les pide que para mañana lleven fotos actuales así como su autobiografía. (Registro de observación, 10 de octubre de 2005).

La bienvenida al proyecto de aula, que ya ha sido trabajado en el año escolar pasado, se centra en compartir el recuento de lo realizado, en definir lo que falta por hacer y preparar lo que se va a hacer. La docente tiene bien definida la ruta a seguir para el tratamiento de contenidos al utilizar dicho proyecto ya que contaba con carpeta de evidencias del ciclo escolar pasado.

Entrelazar contenidos conceptuales en los proyectos y la preocupación de enseñarlos conduce a que los docentes lo planteen desde su planeación.

En la clase de educación física le pregunto a la maestra que si los temas que exponen los niños antes han sido tratados en clase, por lo que me comenta que sí y que además ella, antes tuvo que revisar los temas de los libros de texto para relacionarlos con cada proyecto de aula: 'en este proyecto de *Libro de vida* vemos historias de las etapas de vida de cada niño, por lo que los temas del bloque *Etapas del desarrollo* del libro de *Ciencias Naturales*, lo relaciono con este proyecto-. (Registro de observación, 31 de octubre 2005)

A partir de lo expuesto se concluye que en toda práctica hay rutinas que contribuyen a crear determinados ambientes de aprendizajes; el tipo de aprendizajes que se generen dependerán de las rutinas que la docente con sus alumnos establezcan.

Otro aspecto identificado en las observaciones fue que a partir de trabajar actividades del proyecto de aula se generan trabajo interdisciplinario. El trabajo interdisciplinario que se observó se presentó por momentos y no en toda la jornada laboral. La siguiente descripción muestra uno de ellos:

Los alumnos leen las historias de vida, el grupo está atento ya que de vez en cuando ríen de lo que escribió alguno de sus compañeros... la maestra le pregunta al grupo: '¿qué relación tiene su historia de vida con lo que vimos ayer?'. Un niño contesta: 'ayer vimos verbos en pasado, presente y copretérito'. Otros agregan: 'son verbos que utilizamos para redactar nuestra historia de vida'. La maestra pregunta: '¿qué tiempo verbal utilizaron más?'. Algunos contestan: 'copretérito'. La maestra indica que encierren con azul todos

los verbos que localicen en la redacción de su historia de vida y después los clasifiquen en 'ar, er, ir...' Después de un tiempo la maestra les pide que pasen al pizarrón a escribir verbos según la clasificación. Mientras los alumnos escriben en sus cuadernos lo del pizarrón, la maestra les indica que a partir del número de verbo que hay en ar, er e ir, realizarán una gráfica de barras y una circular. Les recuerda que para hacer las gráficas necesitan poner tabla de datos. A nivel grupal se elabora quedando así:

Verbos en infinitivo	palabras
ar	25
er	16
ir	16
Total	56" (Registro de observación, 13 de octubre 2005)

Las docentes observadas explicaron que el trabajo interdisciplinario las llevó a emplear un solo cuaderno, así pasan de una asignatura a otra sin previo aviso.

Pasa el tiempo, hay niños que empiezan hacer la gráfica de barras, mientras trabajan, la maestra me comenta que los niños tienen un solo cuaderno, porque trabajan de manera interdisciplinaria. 'Como ahorita que pasamos de español a matemáticas y no les dije ahora saquen cuaderno de matemáticas, ya no hacemos esa separación'. (Registro de observación, 13 de octubre 2005).

Con lo expuesto en este apartado se puede afirmar que los elementos que se observan en las dinámicas que se establece en el salón de clase giran en actividades que no necesariamente derivan en aprendizajes enfocados al desarrollo de competencias. En este sentido, para varias maestras entrevistadas la noción de competencia, que consiste en el conjunto de habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes, ya no tiene consecuencia en la aplicación práctica de la PEDC.

Lo expuesto muestra que para los maestros sigue siendo más importante las rutinas y las dinámicas que utilizan para el tratamiento de contenidos conceptuales que la atención a el tipo de competencias que han de desarrollar los niños.

3.2.3 *Evaluación de contenidos curriculares.*

La educación como fin "normalizador" siempre ha estado sujeta a procesos de evaluación, procesos que son definidos por determinados estándares; Álvarez (1995) afirmó que la evaluación es un constructo social, donde los usos educativos muchas veces son confundidos por usos ideológicos y políticos. En la educación primaria, la evaluación que realiza el docente de los aprendizajes de los alumnos

está contextualizada por criterios normativos y por los objetivos y contenidos educativos de un plan y programa de estudios, sin embargo, la evaluación que hace el docente no sólo es para valorar los aprendizajes sino para “rendir cuentas” ante padres preocupados por la certificación de sus hijos, como señaló Álvarez (1995): “la evaluación responde a una sociedad ‘meritocrática’ y ‘credencialista’”.

Las docentes observadas y entrevistadas comentaron que los principales instrumentos de evaluación son los exámenes bimestrales, el cumplimiento de las tareas y la observación del comportamiento de los alumnos en clase.

De hecho, el examen es una parte de la evaluación en la boleta, pero no lo tomo totalmente, por ejemplo, si en el examen un niño saca cinco y yo he visto que en todo su proceso respondió, cooperó, socializó, pudo resolver problemas...pues lo reconsidero.(Entrevista X.1.1)

La maestra checa la lista de alumnos y va nombrando a niños para que les revise su cuaderno de comisión, de trabajo y su control de lectura. (Registro de observación, 7 de octubre 2005)

En la evaluación, a pesar que en la PEDC se establece que las competencias son observables y se evalúan de acuerdo a indicadores de logro, aparece en la práctica de las docentes la necesidad de aplicar criterios orientados al control de aprendizajes basados en conceptos.

Hay momentos que las docentes evalúan competencias cuando observan el desenvolvimiento de los alumnos para resolver determinada situación.

Pues en el proceso del desarrollo de los proyectos, tú misma anotas en la bitácora qué valor, actitud o cómo resolvió el problema...todo eso te ayuda a evaluar competencias.(Entrevista X.1.1)

Supongamos que aquí en uno de los indicadores me dice que el niño tiene que comprender; los observo, y entonces digo: ‘Juanito le falta esto, esto... No ha logrado lo que quiero’.(Entrevista X.1.5)

Las docentes utilizan actividades procedimentales para evaluar competencias ya que les permite observar el proceso que realizan los alumnos para resolver situaciones problemáticas. En la siguiente declaración se muestra que la

competencia está planteada a partir de una acción, lo que da pauta a actividades que el alumno realizó y la maestra observó.

En el proyecto de *La Tierra*, por ejemplo, los animales acuáticos, terrestres y aéreos, donde mi competencia es que los niños identifiquen el tipo de seres vivos que hay en su comunidad, para darme cuenta que lo están logrando, antes les pedí una clasificación, me trajeron una tortuga, insectos, animales acuáticos...animales terrestres y en el proceso de la actividad te das cuenta.(Entrevista X.2.1)

En las entrevistas las docentes hicieron referencia al desarrollo de las actividades de los proyectos de aula para observar competencias y evaluarlas, no refirieron actividades de su práctica cotidiana. Podemos afirmar que las docentes identificaron el desarrollo y la evaluación de competencias con base en la PEDC.

También se determina que las docentes redujeron la evaluación a calificar y señalar en las actividades observaciones de ortografía y presentación del trabajo, sin cuestionar el fin de la actividad realizada.

Otros niños van al encuentro de la maestra y les califica lo del libro [la actividad del libro es relativa a identificar problemas con causas y soluciones], mientras califica corrige errores ortográficos, 'basura es con b, hecho es con h', la maestra suspende el trabajo e indica a los niños que salgan al recreo, los niños salen. (Registro de observación, 12 de septiembre 2005)

La maestra califica, regresa algunos cuadernos para que los alumnos escriban la fecha o el título. Mientras califica [califica un ejercicio donde los alumnos tienen que escribir con número y letra 10 números que estén entre el 100 y 600], se da cuenta de errores en la escritura de los números, por lo que se dirige a todo el grupo y les dice: 'recuerden que doscientos se escribe con sc'. Anota en el pizarrón y explica: 'son dos cientos y si los juntamos queda doscientos'. Da la misma explicación para el trescientos y el seiscientos. (Registro de observación, 2 de septiembre 2005).

En una dinámica donde la maestra solicitó a los alumnos que emitan una evaluación a la exposición de su compañero, también se identificaron argumentos de forma más que de contenido:

Ahora inicia la evaluación, cada integrante del jurado y cada equipo emite una calificación con un comentario, los cuales coinciden en decirle: 'Te pusiste nervioso...', 'no hablaste claro y fuerte...', 'nos diste la espalda...', 'leíste un poco la lámina que trajiste...', 'sabemos que es difícil hablar frente a personas, pero intenta no ponerte nervioso...', 'como dice mi mamá, respira tres veces antes...' La maestra emite su calificación y le hace el comentario: 'expusiste bien, pero te pusiste nervioso', le reconoció que hizo el trabajo sólo. Ya una vez dadas las calificaciones, la maestra le pregunta al alumno cómo quiere obtener la calificación final, si por promedio o por media, el alumno opta por la primera, obtiene 8.3. (Registro de observación, 7 de octubre).

Aquí se muestra que los alumnos realizan los mismos juicios de valor que sus maestros para emitir una evaluación sobre los temas desarrollados. Dos son los motivos: uno es que carecen del dominio del contenido y dos, que imitan los mismos criterios de los maestros.

Según Barbier (1993), quien realiza la evaluación asigna identidades en los personajes evaluados, en este entendido y como ya se expuso, evaluar competencias puede asignar al estudiante una identidad de realizador de tareas que responda a los requerimientos productivos de una sociedad globalizada. En resumen, en el qué y cómo evalúa el docente intervienen tanto los requerimientos oficiales como el sentido que le dé a la evaluación de aprendizajes, sentido en el que está involucrado una tradición de prácticas.

3.2.4 La práctica en el aula, el antes y el después de la PEDC

Eggleston (1980) aseguró que la perspectiva reflexiva se manifiesta cuando el contenido curricular es criticado y discutido; hay distanciamiento entre el currículo dado al docente y entre los saberes experienciales que posee y utiliza en el desarrollo práctico del diseño. Sin embargo, a partir de las entrevistas se puede identificar algunos indicios de que los maestros perciben elementos de cambio porque tienen algún significado para su práctica, pese a que no hay dominio de los proyectos de aula. La PEDC se constituye como un referente práctico para el maestro.

Cuando se les preguntó a las docentes sobre si han identificado cambios en su manera de enseñar, planear, o bien, cambios en los alumnos con el uso de los proyectos de aula, los cuales son un referente de la educación basada en competencias, todas sus respuestas fueron afirmativas. Algunas, para diferenciar el antes con el ahora, refieren que dejaron atrás la “práctica tradicional”, la de enseñar solo conceptos, la del uso de las planas y la de la memorización.

Estos proyectos de aula han venido a generar mayor participación de los maestros, menos tradicionalismo en cuanto a que yo soy el que sé, más oportunidades a los niños para que puedan salir del modo raquítrico que tenemos de dar la enseñanza [...] El hecho de que llegue y les diga: 'saquen su libro en la página tal y vamos a ver esto'... El trabajo tradicional es memorización, y el trabajo de proyectos de aula es actividad. (Entrevista DIR, pp.3-4).

En la siguiente entrevista la docente refirió que la enseñanza tradicional le sirvió para la transmisión de conocimientos; mientras que los proyectos de aula le fueron útiles para generar actividades que le permitieran al alumno ser autónomo y capaz de comunicarse, para facilitar su función como mediadora para la transmisión de conocimientos y hasta para ser percibida como amiga de los alumnos.

Antes era la tradicional, como nos enseñaban, que el maestro se ponía enfrente, era el que transmitía el conocimiento y el que decía, 'se van aprender esto y punto'. Ahora, con los proyectos de aula, el niño es autónomo, es creativo, le gusta jugar, hablar, que lo escuchen. Ahora soy mediadora, una amiga, los escucho, trato de entenderlos, trato de ver en qué proceso van. Cuando hay un niño que está en un proceso de inicio, trato de ayudarlo y no me pongo tan exigente en la evaluación. (Entrevista B.X.1., p.8).

En otro argumento parecido al anterior, una docente identificó que los proyectos de aula han venido a cambiar el rol de los maestros, de un "dictador de órdenes" a un "coordinador y moderador" en el proceso de la transmisión de conocimientos. Su objetivo, señaló, es que lo aprendido por el alumno en la escuela le sea funcional para la vida.

Yo siento que el maestro enseñaba más teoría que práctica, su metodología de enseñanza era más a través de conceptos, de resúmenes, de cosas que a la larga uno se da cuenta que no tienen sentido. Los proyectos de aula te invitan a ti como maestro a que trabajes menos, que seas más organizado, que trabajes menos porque los que tienen que desarrollar las actividades son los alumnos, a que seas más bien un coordinador o un moderador a una persona que esté todo el tiempo dictando órdenes en el grupo. (Entrevista EXDIR, p.7).

Una maestra consideró que con los proyectos de aula se logrará que los alumnos sean independientes, creativos y autónomos.

No es como antes, por ejemplo, cuando yo estudié. 'Saquen el libro tal, en la página tal', todo te lo daban masticado, no nos hacían pensar. En cambio a ellos no, a ellos les digo 'investigar esto', 'de qué libro', 'Naturales', yo no les digo la página, la cosa es que ellos busquen, le rasquen y vean, porque si les dices la página y les dices todo, pues ya les estás dando 'toma el cuchillo y corta la naranja', no, corta la naranja como tú puedas y ellos ven como, a *karatazos*, a golpes, a ver cómo pero la parten... Aquí se les da las cosas de esa manera. (Entrevista I.X.5, p.5).

La docente apuntó que la investigación es la vía por la cual los alumnos buscarán, indagarán y encontrarán la solución a una situación problemática. En el mismo sentido otras docentes resaltaron, además de la investigación, estrategias contempladas en los proyectos de aula, como el debate y la asamblea. Los identificaron como un punto de partida para que los alumnos se autoevalúen, tengan iniciativa y sean creativos.

Ahora son ellos los que investigan, los que culminan, observan, los que tienen capacidades para definir, los que pueden criticarse a sí mismos, que en las escuelas regulares muy poco se da. Hay tutela, asambleas, me parece formidable los conceptos que manejan los niños en un debate... o la coevaluación, investigan, se meten a internet, consultan libros. (Entrevista DIR, p.3).

Pero ahora siento que el mismo proyecto nos hace andar investigando, hay que hacer una maqueta, hay que hacer esto. El niño va creando por iniciativa sus propias maquetas, van ideando, el niño le va poniendo cosas; me sorprenden, son más creativos. (Entrevista O.X.5., p. 6).

Otro referente que manejaron para diferenciar el antes y el después fueron las actitudes y formas de relacionarse de los alumnos. Las docentes consideraron que como se enseñaba no se permitía a los alumnos expresarse, no había un trabajo en equipo.

Los maestros han visto un cambio de actitud en sus alumnos, una forma de organizarse, integrarse, de valorarse entre ellos; uno de los elementos que impacta en los proyectos de aula es esa parte de trabajo colaborativo, de tutela, del trabajo en equipo, donde ellos colaboran para que el otro sea mejor... Los maestros han visto a niños diferentes, a niños que ya les gusta la escuela, que encontraron información y que la quieren compartir... Le ha permitido a los niños un mejor acercamiento y les da un autoestima diferente.(Entrevista COOR, p. 6)

A mí me sorprende la manera en cómo se organizan los niños, su manera de platicar las cosas. Una compañerita me decía que les pusiera una actividad de dibujo a los niños porque yo iba a salir, yo le dije que no era necesario que con una actividad de matemáticas bastaba. Es sorprendente el cómo se reúnen en equipos y la manera en cómo discuten, platican; realmente se interesan por las clases. Eso a mí me llamó mucho la atención en proyectos, la manera en cómo se expresan los niños. (Entrevista C.X.6., p. 3).

Clases más interesantes es otro rasgo que las docentes identificaron con el uso de los proyectos de aula.

En el proyecto, *El Juego*, los niños trajeron unas cosas muy padres: fotos, muñecas de porcelana, una pistola, monedas...cosas, que a todos nos hicieron sentir una emoción muy padre, nos trasladamos en el pasado; a los niños no se les hizo aburrida la clase. (Entrevista M.X.1., p.4)

Además de una clase menos aburrida, una docente comentó que con los proyectos de aula se le ha facilitado la enseñanza.

A mí se me ha hecho muy fácil de enseñar, se me hace fácil y a ellos se les hace menos tedioso, menos aburrido de estar leyendo, de estar llenando el pizarrón de sumas y restas, porque antes a sí era, tenías al niño quieto llenándole el pizarrón de sumas, de restas, divisiones y multiplicaciones...decía una compañera, numeración del uno al millón y de regreso...y los papás creían que entre más paja llevaran, eras la mejor maestra. (Entrevista I.X.5., p.8)

Una las docentes identificó en su práctica el desarrollo de competencias antes de que aparecieran los proyectos de aula, solo consideró que a partir de los proyectos ha cambiado su modo de planear. Destacó que el nivel de involucramiento que tenga el maestro en su forma de enseñar va a llevar a un cambio en su práctica:

Antes eran puros contenidos, aunque antes si manejábamos las competencias, pero no le poníamos así, por lo regular nuestra planeación eran puros contenidos y actividades [...] Yo he trabajado así: involucro a los padres, que los niños trabajen en equipo, que el que sabe más me apoye, el tutelo. Aquí no hay nadie que sea burro, aquí todos somos iguales. En mi forma particular no ha habido cambio, hay compañeras que no aceptan el cambio porque esto es mucho trabajo [...] Yo creo que de acuerdo a la forma de trabajar de cada maestro, de cómo se involucre el maestro realmente en su profesión. Porque si el maestro no tiene profesión, por más que le presenten proyectos tan bonitos y que lo lleven de la mano, si el maestro no acepta, no lo va hacer, eso es real. (Entrevista E.X.5., p. 6).

Aunque en los enfoques del Plan y programas de estudios 1993 contempla una visión funcional en el manejo de los contenidos, ninguna docente hizo referencia de los mismos para ejemplificar prácticas “no tradicionales”. Las docentes perciben un cambio a su práctica cotidiana por el hecho de retomar actividades de los proyectos de aula, lo que consideran innovador. Sin embargo estas modificaciones son solo por determinados momentos, no trastoca toda la práctica docente. Los docentes han retomado elementos de la PEDC para complementar su práctica cotidiana.

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

Las reflexiones y conclusiones están fundamentadas en torno a cómo una propuesta curricular puede incidir en las prácticas docentes cotidianas. A partir del análisis de las observaciones y entrevistas de la presente investigación se concluye que la aplicación de la PEDC afectó parcialmente la práctica docente ya que las profesoras refieren elementos que tuvieron que incorporar a su práctica cotidiana.

La PEDC representó la continuidad de la reforma educativa planteada en el Plan y Programa de Estudios de 1993 en educación primaria, lo que se advierte no sólo en términos de formulación curricular de la propuesta sino también en las prácticas de los docentes. Los contenidos del PyP1993 no cambiaron, siguieron siendo el referente de la planificación escolar de las profesoras. Tanto en la propuesta como en el plan de estudios está presente el enfoque funcionalista para el tratamiento de contenidos de las asignaturas. En el plan está implícito el desarrollo de competencias, en la propuesta, se hicieron explícitas, se describieron las competencias a desarrollar, se enunciaron los indicadores de observación y se propuso una metodología específica a partir de los proyectos de aula. Dichas diferencias dieron línea a los elementos que las maestras tuvieron que incorporar a su práctica cotidiana.

Los elementos que decidieron incluir son producto de la socialización de la puesta en práctica del currículo por competencias, donde los docentes, a partir de sus saberes experienciales generaron nuevos saberes. Los constructos individuales que cada quien hizo del discurso del enfoque por competencias y de los proyectos de aula son parte de las decisiones que tomaron para integrar nuevos elementos a su práctica. Por lo que puedo afirmar que la puesta en común del currículo por competencias generó nuevos saberes experienciales que le ayudaron al docente a legitimar y dar certidumbre a su práctica.

El uso de términos como “tradicional e innovación” para diferenciar entre la práctica anterior y actual es común entre los maestros. Las observaciones y entrevistas muestran que el uso sistemático de actividades como la memorización, la resolución de operaciones básicas y las planas de letras sin reflexión, son parte de ejercicios que se utilizaban antes de manera generalizada y que son considerados como una práctica tradicional. En tanto que el uso de actividades como la resolución de un planteamiento matemático, la producción de textos, las investigaciones y las exposiciones que realizan los alumnos de un determinado tema, forman ya parte de la práctica de algunos docentes y son percibidos como “innovadores”.

Por tanto, existe en los maestros dos visiones de la función docente en la enseñanza, por un lado, como el docente que trasmite conocimientos y da soluciones correctas y, por otro lado, el docente que facilita el aprendizaje activo propiciando que los estudiantes busquen las soluciones.

El presente trabajo expone los argumentos de los docentes sobre el cambio de sus prácticas curriculares, relacionadas con el “deber ser”, en cuanto a los roles que debe cumplir su función como facilitadores, guías, orientadores y mediadores. Sin embargo, se muestra que estas funciones en la mayoría de los casos quedan en un nivel discursivo. En las observaciones y entrevistas se muestra que las docentes no logran desarrollar los enfoques de enseñanza marcados en los planes y programas de estudio. Las razones por las cuales no se cumple con el cometido curricular, tiene que ver con las prácticas cotidianas y la situación institucional que enfrentan los docentes.

Los maestros suelen comentar la dificultad que enfrentan por dejar de lado su rol de instructores, lo cual lo identifican como práctica tradicional. El inconveniente lo determinan a partir de la necesidad que sienten por dirigir las lecciones para asegurarse que los alumnos obtengan la información correcta. Temen que algunas actividades basadas en el enfoque de competencias, donde los estudiantes tienen

que compartir procedimientos y resultados, los lleven a la incertidumbre para verificar que el alumno ha adquirido el conocimiento.

Bajo el temor a la incertidumbre, para los maestros sigue siendo más importante las rutinas y las dinámicas que utilizan para el tratamiento de contenidos conceptuales que la atención a el tipo de competencias que han de desarrollar los alumnos. La rutina didáctica le da certidumbre al maestro para concluir los contenidos de un programa de estudios, dejando de lado el enfoque planteado para abordarlos. Por lo que en las observaciones se identificaron que las rutinas que se establecen en el salón de clases giran en actividades que no necesariamente derivan en aprendizajes enfocados al desarrollo de competencias.

Los maestros mantienen en parte la práctica tradicional ante la necesidad de cubrir en su totalidad el programa del curso. En esta tesis se muestra que hay actividades a las que les han tenido que hacer adecuaciones; suprimen estrategias de trabajo en equipo o de argumentación, porque las identifican como actividades que requieren de tiempo para su planeación e implementación. El docente siente angustia por cubrir en su totalidad los contenidos debido a que debe rendir cuentas tanto a padres de familia como a autoridades educativas a través de exámenes externos que miden el nivel de aprendizajes.

Sin embargo, las maestras observadas y entrevistadas reconocen un mejoramiento del aprendizaje del alumno a partir del enfoque por competencias. Las actitudes y habilidades que observan en sus estudiantes presentan un avance en comparación con la enseñanza tradicional. Los perciben más independientes, capaces de realizar investigaciones haciendo uso sobre todo de las nuevas tecnologías.

Considerando los argumentos de los docentes y las observaciones realizadas en el salón de clase, se puede asegurar que las rutinas de trabajo se construyen dentro del aula determinadas por un currículo, los saberes del maestro, una cultura institucional, por alumnos y padres de familia. La planeación y las acciones

didácticas a seguir en las clases son decisiones marcadas por la tensión individuo-institución, donde, por un lado, no están al margen de la regularidad social, y por otro, son decisiones que toma el docente a partir de cierta libertad donde confronta sus prácticas cotidianas y “el deber ser” de las prácticas planteadas desde la institución, entre lo que sabe o lo establecido institucionalmente a partir de un currículo.

Así el alcance de un nuevo currículo diseñado por las autoridades es delimitado por varios factores que quedan fuera del control institucional. Es más las evaluaciones externas como ENLACE no llegan a ser un parámetro para los mismos docentes, quienes obtienen la certidumbre en los aprendizajes de exámenes bimestrales y de actividades diarias que practican con sus alumnos.

A partir de establecer certidumbre a su rutina, los maestros incorporan de manera parcial lo planteado en un currículo; incorporan elementos que le den certeza a su práctica; de acuerdo a lo observado en la presente investigación, de manera intermitente aplican los enfoques planteados ya sea de una propuesta educativa o de un programa de estudio.

También se concluye que en toda práctica hay establecimientos de rutinas que invariablemente crean ambientes de aprendizajes; el tipo de aprendizajes que se generen dependerán de las rutinas que el docente establezca con sus alumnos. Los maestros valoran su práctica a partir de la experiencia y de la narración de los resultados que obtuvo en determinada actividad. Valorización que parte de lo emocional de una experiencia didáctica.

Esto explica el distanciamiento del ámbito discursivo con lo que realmente sucede en un salón de clases. En sus declaraciones los maestros aseguran que su práctica cumple con el currículo institucional, sin embargo, en la práctica no logran concretar los objetivos, pareciera ser que es un deseo intrínseco lograr los fines del sistema educativo.

Siempre la práctica docente ha tenido como referente un plan y programas de estudio que le indica qué y cómo enseñar a partir de los enfoques, contenidos, aprendizajes esperados y competencias que tienen que desarrollar en los alumnos. Sin embargo, en el desarrollo del currículo los docentes le imprimen su propio sello a partir de sus saberes docentes y de las rutinas que crean en su práctica cotidiana. El currículo no es desarrollado “al pie de la letra”, sino solo enriquece su práctica a partir de lo que el docente indiscriminadamente retome.

Los factores que impiden a los docentes aplicar lo que en el discurso tienen presente da pie a formular interrogantes para futuras investigaciones: ¿qué acciones deben tomar las instituciones para mejorar la implementación de un plan de estudios?, ¿qué herramientas didácticas, como los proyectos de aula o los libros de texto, son más eficientes para lograr desarrollar un enfoque educativo?, ¿qué acciones le dan certeza a los docentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje?

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. En *Volver a pensar la educación* Vol. II (pp. 173-193). Madrid: Morata/Paideia.
- Álvarez, M. J. (coord. general) (1996). *Diplomado Ejercicio de la docencia para el logro de competencias*. México: CISE/UNAM.
- Argüelles, A. (comp.) (2002). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/ CNCCL/ CONALEP.
- Barrón, T. C. (2002). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En F. M. Valle. (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 17-44). México: UNAM/CESU/Tercera época 91.
- Bazdresch, P. M. (abril-junio, 1998). Las competencias en la formación de docentes. En *Educar. Revista de Educación Nueva Época* (pp. 8-14). México: Secretaría de Educación del gobierno del Estado de Jalisco.
- Bogoya, M. D., Vinent, S. M., Restrepo, F. G., Torrado, P. M., Jurado, V. F. & Pérez, A. M. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Carson, J. (2004). Definición y selección de competencias: reflexiones históricas sobre el caso IQ. En D. S. Rychen, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 74-93) México: Fondo de Cultura Económica.
- Claro, P. L. (2002). Las competencias: una opción de vida. En *Itinerario educativo: Revista de la facultad de educación*, Vol. 14, No. 39-40 (pp. 137-144). Colombia.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (1999). *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México: CONAFE/SEP
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2001). *Guía para el instructor comunitario MEIPIM*. México: CONAFE/SEP
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: SEP-UNESCO.

- Díaz, B. A. (coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Tomo 5, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, COMIE/SEP/CESU.
- Díaz, B. A. & Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (pp.63-123). México: Tomo 5, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, COMIE/SEP/CESU.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gallego, B. R. (1999). *Competencias cognitivas, un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Colombia, Santafé de Bogotá: Colección Aula Abierta , Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gimeno, S. & Pérez G. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Herrera, M. A., Murueta, R. M., Parra, C. P. (2002). Diseño Curricular y evaluación de competencias: una propuesta. En *Cuadernos de Ciencias de la salud y del comportamiento* (pp. 129-139). México: No.3.
- Jackson, Ph. (1990). Opiniones de los profesores. En Ph, Jackson. *La vida en las aulas* (pp. 149-188). Madrid: Morata.
- Mauri, T. (1999). *El constructivismo en el aula*. España: Graó.
- Mariscal, R. D. (2003). El desarrollo de las competencias para la vida en la educación formal y su relación con el uso de las nuevas tecnologías. En *Planeación y evaluación educativa* (pp. 3-11). México: No. 27.
- Mora, O. M. E., González, V. L., Campechano, C. J. & Martínez, R. J. L. (2003). Las prácticas y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales. En J. M. Piña, A. Burlan & L. Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas* (pp.189-211). México: COMIE/SEP/CESU Tomo 2, Colección la Investigación Educativa en México 1992-2002.

- Noriega, C. M. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994*. México: UPN/Plaza y Vázquez.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (1995, 7 y 8 de septiembre). *V Conferencia Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 1º de octubre del 2004, de <http://www.campus.oei.org/oeivirt/caleidu.htm>
- Organización de los Estados Iberoamericanos (1999, 1 y 2 de julio). *IX Conferencia Iberoamericana de Educación*. La Habana, Cuba. Recuperado el 1º de octubre del 2004, de <http://www.campus.oei.org/oeivirt/caleidu.htm>
- Pérez, G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Océano/Dolmen Ediciones.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares.
- Reynaga, O. S. & Ruiz, L. E. (2003a). Estudios de educación y trabajo: educación. Competencias y trabajo. En O. S. Reynaga (coord.) *Educación, trabajo, ciencia y tecnología* (pp. 225-232). México: Tomo 7, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, COMIE/SEP/CESU.
- Reynaga, O. S. (2003b). *Procesos de formación, competencias y trabajo*. Documento presentado en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP/ Ediciones El caballito
- Rodrigo, J. M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor
- Rojas, M. I. (2002). La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México. En F. M. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional* (p.45-75). México: UNAM/CESU/Tercera época 91.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (1999). *Español. Libro para el maestro*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Una educación basada en competencias. Primaria en el Distrito Federal*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de Estudio 2009. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España, Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España, Madrid: Narcea.
- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP-Biblioteca del Normalista.
- Torres, S. J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. España: Morata.
- Valle, F. M. A: (coord.) (2002). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU-Coordinación de Humanidades.
- Verano, G. L. (2002). En torno a la comprensión de la noción de competencia y su relación con la educación. En *Itinerario educativo: Revista de la Facultad de Educación* (pp. 145-155). Colombia: Vol. 14, No. 39-40.
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. Rychen & L. Hersh (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO 1. Guión de entrevista para promotores de la PEDC.

1. ¿Por qué inscribir en una educación basada en competencias en las escuelas primarias?
2. ¿Por qué utilizar la metodología “por proyectos” para desarrollar competencias?
3. ¿Qué son los proyectos de aula?
4. ¿Cómo surgen los proyectos de aula?
5. ¿Qué opinión tiene de los proyectos de aula como metodología para el desarrollo de competencias en los alumnos?
6. ¿Cómo están relacionados los contenidos del Plan y programas de educación primaria de 1993 con las competencias planteadas en el “mapa curricular basado en competencias para educación primaria”?
7. De acuerdo con la experiencia previa de los programas del 93, ¿cree que los docentes puedan promover el desarrollo de competencias en los alumnos?
8. ¿Qué estrategias se previeron para capacitar y actualizar a los maestros en la metodología por proyectos?
9. ¿Qué dificultades identificaron en los docentes al momento de la capacitación?
10. ¿Qué dificultades identificaron en los docentes al momento de la aplicación?

ANEXO 2. Guión de entrevista para docentes frente a grupo.

- Conocimiento de las competencias y de los proyectos de aula

1. ¿En qué consiste la propuesta de los proyectos de aula?
2. ¿Podría describir en qué consiste la metodología de los proyectos de aula?
3. ¿Ha trabajado algunos proyectos o propuestas didácticas similares a la de los proyectos?
4. El proyecto de aula plantea trabajar el aprendizaje por competencias, ¿qué entiende por competencias?
5. ¿Qué tipo de competencias se plantea desarrollar en educación primaria tanto en el plan y programas de estudio de 1993 como en los proyectos de aula?

- Aplicación de los proyectos de aula

1. ¿Qué aspectos ha trabajado de los proyectos de aula y cuáles le parecen más importantes?
2. ¿Realiza todas las actividades planteadas en los proyectos de aula?
3. ¿Cómo organiza los contenidos de su grado con los proyectos de aula?
4. ¿Cómo evalúa las competencias planteadas en cada proyecto de aula?
5. ¿Qué materiales didácticos utiliza?
6. Relate las experiencias más significativas que ha tenido en la aplicación de los proyectos.
7. ¿Qué dificultades se han presentado en el uso de los proyectos?
8. ¿Qué ha hecho frente a las dificultades presentadas?
9. ¿Considera que los proyectos han modificado su modo de enseñar?

- Opinión de los proyectos de aula

1. ¿Considera que desarrollar competencias sea una mejor manera de aprender?
2. De acuerdo a los ejes de competencia planteados en el mapa curricular ¿qué tipo de competencias se está logrando desarrollar en los alumnos al utilizar la metodología de los proyectos?
3. ¿Cómo puede darse cuenta de que se están desarrollando esas competencias en los alumnos?
4. A parte de los proyectos ¿utiliza alguna otra metodología para desarrollar competencias?
6. A partir de su experiencia ¿qué opinión tiene de los proyectos de aula?

ANEXO 3. Cuadros del cuaderno de Competencias para la educación primaria.

COMPETENCIAS DEL EJE DE COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL
EDUCACIÓN PRIMARIA

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
ALIMENTACIÓN, SALUD Y CUIDADO DE SÍ MISMO.			
1. Conoce cómo es su cuerpo, las principales funciones que realiza y se cuida de manera permanente.	Reconoce algunas partes de su cuerpo y participa en el cuidado de su salud.	Aplica lo que sabe del funcionamiento de algunos aparatos y sistemas de su cuerpo para cuidarse.	Reconoce algunas relaciones entre las funciones de aparatos y sistemas de su cuerpo y aplica estos conocimientos para cuidarse.
2. Identifica, acepta y sabe manejar sus cambios físicos, emocionales y sociales y los de los otros seres humanos.	Reconoce algunos cambios físicos evidentes en su cuerpo y en sus acciones al crecer.	Reconoce que al crecer, todas las personas cambian en lo físico, en sus gustos y en lo que pueden hacer.	Identifica los cambios en su cuerpo, en sus gustos y emociones que va experimentando durante la pubertad y adolescencia.
3. Reconoce a la sexualidad como parte del desarrollo físico, afectivo y social de las personas.	Reconoce sus características como niña o niño y sabe cómo se forman y nacen los seres humanos.	Identifica a la adolescencia como una nueva etapa de cambios y responsabilidades en su vida.	Vincula el desarrollo de su sexualidad con su proyecto de vida.
4. Cuida su salud evitando enfermedades, adicciones y situaciones de riesgo y participa en campañas de prevención.	Identifica algunos síntomas de enfermedad y cuida su salud y seguridad.	Muestra actitudes de cuidado a la salud y seguridad y sabe qué hacer cuando está enfermo.	Difunde información acerca del cuidado de la salud y seguridad física y se cuida.
5. Reconoce y pone en práctica acciones para tener una alimentación equilibrada.	Reconoce que una buena alimentación le ayuda a crecer sano.	Identifica que las personas necesitan una dieta equilibrada para estar sanas.	Identifica y combina alimentos nutritivos dentro de su dieta, para conservar la salud.
6. Domina su cuerpo para realizar diferentes tipos de movimiento con equilibrio y armonía en espacios diversos.	Realiza movimientos y desplazamientos iniciándose en actividades colectivas.	Realiza actividades de movimiento, equilibrio y desplazamiento, con precisión para alcanzar fines específicos propios y colectivos.	Controla su cuerpo en actividades de movimiento, equilibrio y desplazamiento en espacios individuales y colectivos.

7. Reconoce la relación entre plantas y animales como seres vivos y muestra interés por conocer su evolución y sus funciones vitales.	Reconoce algunas diferencias y semejanzas de forma de vida de los animales y las plantas.	Analiza las principales funciones vitales de plantas y animales y comprende algunas relaciones con su entorno.	Conoce la evolución, funciones vitales y relaciones entre plantas, animales y su medio ambiente.
8. Reconoce las características de las capas de la Tierra, explica su origen, cambio y evolución y sabe cómo actuar en casos de desastre.	Reconoce algunas características y cambios del paisaje que le rodea y sigue instrucciones ante desastres naturales.	Identifica las características y cambios del relieve de México y sabe qué hacer en situaciones de desastre.	Reconoce las capas internas y externas de la Tierra y los cambios que ha sufrido y actúa organizadamente ante situaciones de desastre.
9. Analiza las propiedades del agua, su distribución natural y artificial en el planeta, la necesidad de usarla racionalmente, las consecuencias de desperdiciarla y su importancia para los seres vivos.	Reconoce la importancia del agua para la vida, algunas de sus características y la cuida.	Sabe que el agua existe en todos los seres vivos, reconociendo las características del agua potable y promoviendo su cuidado.	Explica algunas propiedades del agua, su proporción en el planeta, es consciente de su uso y cuidado.
10. Identifica algunas características del universo y establece relaciones entre los movimientos de la Tierra y sus efectos en el clima y el paisaje.	Distingue algunos cambios en el estado del tiempo y el paisaje en diferentes momentos del día o del año.	Relaciona la forma y los movimientos de la Tierra con el clima y el paisaje.	Explica algunos efectos de la forma y los movimientos de la Tierra en el clima y el paisaje.
11. Advierte los efectos de la acción del hombre en el medio ambiente y actúa comprometidamente para mejorarlo.	Reconoce actividades que contaminan el entorno y participa en campañas para cuidarlo.	Identifica algunos efectos de la acción humana en el ambiente y realiza acciones para cuidarlo.	Reconoce que el ser humano contamina el ecosistema, así como propone y realiza acciones para protegerlo.
12. Reconoce que el clima y la ubicación geográfica influyen en la cultura, comercio, economía y crecimiento de los pueblos.	Relaciona algunas costumbres y formas de producción de las familias con el clima y el lugar donde viven.	Establece algunas relaciones entre las diversas regiones del país, el clima, el tipo de producción y forma de vida.	Establece relaciones entre el clima, ubicación geográfica, cultura, producción y el crecimiento de los pueblos.

13. Utiliza croquis, planos y mapas de su localidad, entidad, país, otros países y regiones y comprende los símbolos, la escala y la proyección.	Identifica a los mapas como formas de representación de lugares diversos.	Localiza diversos elementos geográficos en mapas locales y nacionales.	Consulta y elabora mapas diversos, considerando los símbolos, la orientación, la escala y la proyección deseada.
14. Aplica diversos procedimientos para conocer las características, los cambios de sustancias y materiales para utilizarlos adecuadamente.	Compara los objetos por sus características y por el resultado de sus acciones sobre ellos.	Describe materiales y objetos por sus características, usos y cambios.	Reconoce algunas características físicas y químicas de sustancias y materiales, el efecto de ciertas acciones sobre ellos y la forma de utilizarlos adecuadamente.
15. Aplica sus conocimientos sobre la energía y el funcionamiento de aparatos para resolver situaciones cotidianas y aprovecharla racionalmente.	Reconoce y utiliza con cuidado instrumentos y aparatos sencillos e identifica algunas fuentes de energía.	Reconoce los beneficios del uso de aparatos y máquinas que utiliza, así como el cuidado que debe tener en su manejo.	Utiliza con seguridad algunas fuentes de energía, así como algunos artefactos, aparatos y máquinas.
16. Reconoce y difunde los beneficios y consecuencias del desarrollo de la tecnología y la industria en la vida humana.	Identifica algunos productos industriales y utiliza ciertas herramientas en su vida cotidiana.	Reconoce que el uso de herramientas y la tecnología facilitan el trabajo.	Relaciona el desarrollo tecnológico con el mejoramiento de su vida y el de la sociedad.
17. Utiliza los medios de comunicación a su alcance y reconoce la influencia de la comunicación y la información en la sociedad.	Reconoce la función y efecto de algunos medios de comunicación y los usa.	Compara y valora la información que obtiene de algunos medios de comunicación y los utiliza.	Reconoce y utiliza algunos avances tecnológicos en los medios de comunicación e identifica su impacto.
18. Se identifica como parte de una familia, que tiene una historia y cultura en común, que influye en su propia vida.	Se identifica con su familia y con los objetos que muestran la historia familiar.	Se reconoce como parte de una familia con apellidos e historia comunes.	Se identifica con su familia al compartir apellidos, historia, lengua y valores comunes.
19. Expresa su opinión y la fundamenta al conocer diferentes ideas, motivaciones y acciones de diversos actores históricos.	Identifica y valora algunas formas de pensar y actuar de las personas.	Al analizar hechos sociales o históricos, descubre formas de participación y opiniones diferentes.	Expresa sus ideas y las fundamenta al conocer algunos hechos sociales e históricos considerando distintas fuentes, opiniones y actores.

20. Comprende por qué y cómo se han realizado los principales hechos históricos de la humanidad y reconoce su influencia en el presente.	Reconoce algunos aspectos del pasado de su comunidad.	Identifica algunos aspectos de la vida de los pueblos desde Mesoamérica hasta el México Independiente y reconoce su influencia en el presente.	Relaciona diversas causas de los hechos históricos en distintas épocas en su país y en otros, e identifica su influencia en el presente.
21. Ubica en el espacio y el tiempo diferentes hechos y etapas históricos.	Ordena y ubica en mapas, algunos hechos del pasado, a partir de relatos e imágenes significativas.	Ordena y ubica en mapas, hechos históricos de la vida nacional.	Ordena y ubica en mapas acontecimientos históricos considerando los periodos y lugares en que sucedieron.

COMPETENCIAS DEL EJE DE COMUNICACIÓN
EDUCACIÓN PRIMARIA

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
LENGUA HABLADA.			
1. Se expresa con seguridad y eficiencia en su lengua materna, que puede ser español o alguna lengua indígena.	Expone ordenadamente lo que conoce y enriquece su vocabulario al escuchar y comprender lo que otros dicen.	Reconoce algunos elementos que debe tomar en cuenta para comunicar con claridad sus ideas y comprender las de otros/os.	Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quién se lo va a decir, además de que comprende el mensaje que escucha.
2. Comprende y habla de manera eficiente el español como segunda lengua. (Para niñas y niños que aprenden el español como segunda lengua).	Comprende y utiliza algunas expresiones para comunicarse en español.	Comprende y expone ideas y sentimientos en español.	Se comunica en español de manera fluida y clara, de acuerdo con lo que quiere expresar.
3. Utiliza la narración y la descripción para comunicar diversas situaciones.	Narra y describe, de manera sencilla, diversas situaciones propias y de su entorno.	Narra y describe situaciones y personajes diversos organizando adecuadamente los hechos.	Realiza narraciones enriqueciéndolas con descripciones de personajes y lugares y conservando la lógica temporal.
4. Escucha y entiende comentarios e indicaciones y argumenta sus ideas cuando participa en situaciones	Escucha con atención lo que dicen otras personas, pide la palabra y expresa su opinión sobre asuntos que conoce.	Se interesa y escucha con atención las ideas e indicaciones de otros y argumenta sus ideas en conversaciones, asambleas y exposiciones de	Comprende y deduce instrucciones, escucha y respeta otros puntos de vista, argumentando los propios y expresa sus acuerdos y desacuerdos en

comunicativas.		temas.	conversaciones, asambleas y exposiciones.
5. Lee diversos tipos de texto utilizando diferentes estrategias para comprenderlos.	Se apoya en las imágenes para comprender un texto y expone en orden su contenido.	Predice, revisa y relee textos para comprenderlos mejor.	Predice, analiza y comprende las ideas de un texto, pudiendo explicar asuntos no mencionados en él.
6. Lee en voz alta, de manera articulada y con adecuado ritmo y entonación, diversos tipos de textos de tal modo que se comprendan y disfruten.	Lee en voz alta y con claridad, textos sencillos y breves.	Lee en voz alta, con ritmo y entonación adecuados, textos que le son familiares, logrando que se comprendan.	Lee diversos tipos de texto, en voz alta, con fluidez, ritmo y entonación, logrando que se comprendan y disfruten.
7. Descubre cómo se escribe y utiliza la escritura para comunicarse.	Escribe convencionalmente y a cada sonido le asigna una letra.		
8. Escribe con seguridad y precisión diversos tipos de texto, de acuerdo con su propósito, el destinatario y la situación.	Utiliza la escritura para comunicar sus ideas y sentimientos.	Escribe diversos tipos de texto considerando para qué los hace y quién los va a leer.	Utiliza con seguridad diversos tipos de texto, lenguaje, materiales y formatos para comunicar sus pensamientos, emociones, conocimientos e intenciones.
9. Revisa, corrige y enriquece sus escritos para mejorarlos.	Cuando termina un texto, vuelve a leerlo y comprueba si escribió lo que quería decir.	Revisa sus escritos y corrige los errores ortográficos y de redacción que identifica.	Considera necesaria la revisión de sus textos para asegurar que se comprenda con precisión lo que quiso decir.
10. Analiza y elabora libros y otras publicaciones.	Elabora álbumes, libros y periódicos sencillos.	Elabora libros, periódicos y revistas, a partir de lo que sabe de este tipo de publicaciones.	Diseña y elabora libros, historietas, revistas, periódicos y otros materiales impresos considerando las características propias de cada tipo de publicación.
11. Utiliza la biblioteca con frecuencia, conoce sus normas de uso y elabora fichas bibliográficas.	Organiza, cuida y utiliza los libros de la biblioteca y elabora fichas bibliográficas sencillas.	Organiza, clasifica, y selecciona de acuerdo a su uso, diversos libros de la biblioteca y elabora fichas bibliográficas.	Organiza la biblioteca del aula, por iniciativa propia y elabora fichas bibliográficas para investigaciones y actividades literarias.
12. Disfruta y expresa sus emociones	Disfruta al leer, relatar o inventar cuentos,	Se recrea al leer, crear y compartir	Disfruta la lectura de diversos géneros

mediante la lectura y la escritura de diversos textos literarios.	leyendas, poemas y canciones.	cuentos, leyendas, poemas y canciones.	literarios y muestra originalidad en sus creaciones.
13. Se expresa a través del lenguaje gráfico-plástico, creando un estilo personal que le permita disfrutar y apreciar, tanto el arte propio como el de artistas nacionales y extranjeros.	Se entusiasma por el colorido y materiales que usa y aprecia las obras de artistas nacionales y extranjeros.	Se emociona en la selección libre de colores, formas y materiales en sus creaciones y las de artistas nacionales y extranjeros.	Muestra un estilo personal en su obra plástica al combinar colores, materiales y formas y aprecia la de artistas de México y de otros países.
14. Crea, reconoce e interpreta ritmos, melodías y canciones nacionales y extranjeras, disfrutando de sus producciones musicales y de las de otros.	Expresa sus sentimientos en la interpretación de ritmos y canciones y en la apreciación de obras musicales, identificando las de su región y país.	Expresa ideas y sentimientos al crear e interpretar canciones con diferentes ritmos y apreciar obras musicales, además de identificar algunos autores, intérpretes y lugares de origen.	Expresa su gusto musical al crear, interpretar y apreciar canciones y obras musicales, además de identificar algunos autores, intérpretes, lugares de origen, épocas y géneros.
15. Expresa a través del movimiento emociones, sentimientos e ideas, creando un lenguaje corporal propio y disfruta de sus producciones coreográficas y de las de otros.	Expresa ideas y sentimientos, controlando su cuerpo en secuencias de movimiento y disfruta de pequeñas coreografías.	Utiliza las cualidades del movimiento como instrumentos de expresión y las incorpora en la creación y disfrute de relatos coreográficos.	Realiza creaciones coreográficas, utilizando los diferentes niveles y cualidades del movimiento y aprecia la creatividad y virtuosidad de presentaciones de danzas.
16. Expresa sentimientos, ideas y valores al elaborar, representar y observar obras teatrales.	Disfruta al expresar sus ideas y sentimientos en obras teatrales sencillas y se emociona ante representaciones escénicas.	Participa en la planeación de obras teatrales sencillas, gozando al representar su personaje y al observar a otras/os.	Elabora y representa con entusiasmo guiones teatrales diversos y aprecia la actuación en diferentes tipos de géneros escénicos.

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y OPERACIONES.			
1. Comprende y aplica las reglas del sistema de numeración decimal.	Sabe contar al menos hasta centenas y utiliza algunas reglas del sistema de numeración decimal.	Identifica la organización del sistema de numeración decimal en unidades, decenas y centenas y el valor de cada cifra según la posición que ocupa.	Explica y utiliza de manera eficiente las reglas del sistema de numeración decimal.
2. Aplica diversas estrategias para hacer estimaciones y cálculos mentales, al predecir, resolver y comprobar resultados de problemas aritméticos.	Resuelve mentalmente problemas sencillos y estima el resultado.	Anticipa resultados y resuelve mentalmente problemas sencillos de medición y cálculo.	Anticipa resultados y resuelve mentalmente problemas sencillos de medición y cálculo con números enteros y decimales.
3. Resuelve problemas utilizando procedimientos concretos, algoritmos convencionales y con ayuda de la calculadora.	Utiliza diversas estrategias concretas para resolver problemas sencillos y comprende algunas reglas de la suma y la resta.	Por medio de la resolución de problemas, comprende cuándo se aplica alguna de las cuatro operaciones y se inicia en el uso de la calculadora.	Resuelve problemas con las cuatro operaciones, y maneja la calculadora con distintos fines.
4. Resuelve problemas con números fraccionarios en diversos contextos y utiliza diferentes estrategias para encontrar equivalencias.	Comprende que un entero puede dividirse en partes iguales e identifica en dónde puede usarlas.	Comprende lo que significan las fracciones y las utiliza en la resolución de problemas sencillos.	Comprende el significado de las fracciones en diversos contextos y explica cómo resuelve problemas de suma y resta.
5. Muestra destreza en el uso de instrumentos de medida y resuelve problemas de longitud, superficie, capacidad, peso y tiempo.	Utiliza algunas medidas de longitud, capacidad, peso y tiempo en actividades diversas.	Resuelve problemas que implican el uso de medidas de longitud, superficie, capacidad, peso y tiempo.	Calcula aproximadamente y resuelve problemas que implican el uso de medidas de longitud, superficie, capacidad, peso y tiempo.
6. Utiliza su imaginación espacial para ubicarse y representar puntos en un plano, con el apoyo de referencias convencionales e instrumentos.	Ubica personas y cosas en el espacio a partir de sí mismo/a y con relación a otros y representa trayectos en un plano.	Encuentra diferentes maneras de ubicarse en su entorno, lo representa gráficamente y utiliza diversas referencias espaciales.	Lee, diseña e interpreta croquis, planos y mapas utilizando referencias espaciales y coordenadas.

7. Clasifica, traza y/o construye líneas, figuras y cuerpos geométricos a partir de sus características.	Compara y dibuja líneas y figuras geométricas a partir de un modelo y construye algunos cuerpos geométricos.	Reproduce, traza y analiza cuerpos y figuras geométricas a partir de sus características.	Clasifica y relaciona figuras geométricas, a partir de sus características y construye algunos cuerpos geométricos.
8. Comprende las relaciones entre los datos y resuelve problemas de azar y probabilidad.	Se imagina los posibles resultados de algunas actividades que realiza.	Resuelve problemas de probabilidad y de relación proporcional directa.	Resuelve problemas de azar, probabilidad y de variación proporcional directa e inversa.
9. Analiza, explica y utiliza la información obtenida de distintas maneras y en distintas fuentes.	Identifica información en su medio y en ilustraciones y la organiza.	Obtiene, analiza y utiliza información numérica.	Obtiene, organiza, representa, analiza y da a conocer información numérica obtenida en diferentes fuentes.

COMPETENCIAS DEL EJE DE ACTITUDES Y VALORES PARA LA CONVIVENCIA

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
1. Construye una imagen positiva de sí misma/o al reconocer su identidad cultural y de género y promueve la convivencia basada en el respeto y aceptación de las diferencias.	Identifica la importancia de lo que hace, así como las semejanzas y diferencias con otras/os.	Acepta y valora su relación con niñas y niños que tienen ideas y costumbres diferentes.	Muestra actitudes que facilitan la convivencia con los demás, sean o no de su propia cultura y género.
2. Expresa sus sentimientos y emociones de acuerdo al contexto y promueve el desarrollo de valores.	Identifica algunas formas más adecuadas de expresar sentimientos y controlar emociones.	Comparte con otras/os sus emociones, y afectos y comienza a definir sus propios valores y principios.	Establece relaciones afectuosas y se esfuerza por mejorar con base en sus propósitos y valores.
3. Participa autónoma y democráticamente en la solución de conflictos, respeta las reglas acordadas y defiende los derechos humanos.	Participa en actividades colectivas cumpliendo reglas y pidiendo respeto a sus derechos.	Cumple con sus responsabilidades y acuerdos y cuida que se respeten los derechos de niñas y niños.	Promueve acciones de beneficio comunitario, respeto a los derechos y acuerdos y ayuda a resolver conflictos.
4. Promueve la integración de todas/os a partir de la aceptación de las diferencias, así como la solidaridad para realizar acciones de beneficio colectivo.	Acepta y ofrece apoyo a quienes lo requieren.	Solicita y ofrece ayuda, por iniciativa propia, en situaciones de aprendizaje.	Promueve la cooperación entre compañeras y compañeros según las necesidades del grupo.

5. Se identifica como mexicana/o reconociendo la diversidad de culturas, formas de pensamiento, con una historia, gobierno democrático, Constitución y territorio comunes.	Reconoce que las/os mexicanas/os comparten símbolos y eligen a sus gobernantes.	Reconoce que México está integrado por diversas costumbres, lenguas, formas de vivir y pensar y por un territorio, leyes, gobierno y símbolos comunes.	Valora y difunde la idea de México como un país con una gran diversidad de personas con símbolos comunes, gobierno democrático y protegidas por la Constitución.
--	---	--	--

COMPETENCIAS DEL EJE DE APRENDER A APRENDER

GENERAL	1er Ciclo	2° Ciclo	3er Ciclo
1. Muestra una actitud organizada, desde la planeación hasta la evaluación de la tarea para mejorar la calidad de su trabajo.	Muestra interés por organizar, terminar y revisar su trabajo.	Identifica y comprende la tarea y los pasos a seguir para realizarla y reconoce la importancia de terminarla y revisarla.	Identifica y aplica diferentes estrategias para realizar y terminar su trabajo, se autoevalúa y propone cómo mejorar.
2. Analiza sistemáticamente los problemas que le rodean y propone estrategias pertinentes para resolverlos.	Explica con sus propias palabras un problema y se imagina alguna solución posible.	Reconoce elementos importantes de un problema y plantea alguna forma de solucionarlo.	Es capaz de encontrar las causas de un problema o situación y pensar en posibles formas de resolverlo.
3. Compara, selecciona y evalúa diversas fuentes y formas de obtener información para conocer la realidad.	Reconoce y busca información al observar en diferentes fuentes, la ordena y clasifica.	Selecciona y organiza la información que encuentra al observar en diferentes fuentes y la relaciona.	Obtiene información a través de observar una gran variedad de fuentes, las compara, relaciona y escoge la más adecuada, en función del tema o situación.
4. Planea, selecciona y utiliza diversos recursos y lenguajes para comunicar lo que sabe o ha investigado acerca de un tema y evalúa su exposición.	Escribe textos cortos, dibuja o modela para exponer lo que conoce de un tema.	Prepara los recursos necesarios para exponer el resultado de sus investigaciones.	Elabora y selecciona las formas más adecuadas para comunicar sus investigaciones y trabajos.