



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN, 099 DF PONIENTE**



**EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES
DE LAS Y LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR EN FORMACIÓN PARA IMPLEMENTAR
LOS CURRÍCULA A TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE
LAS CAPACIDADES COGNITIVAS, EN EL MARCO DE LA
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
(RIEB).**

TESIS

PRESENTA

BLANCA ANGÉLICA JUÁREZ RAMÍREZ



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN, 099 DF PONIENTE**



**EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES
DE LAS Y LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR EN FORMACIÓN PARA IMPLEMENTAR
LOS CURRÍCULA A TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE
LAS CAPACIDADES COGNITIVAS, EN EL MARCO DE LA
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
(RIEB).**

TESIS

PRESENTA

BLANCA ANGÉLICA JUÁREZ RAMÍREZ

*Tú haces la diferencia...
Porque yo confío que tú sabes que la mejor
estrategia de aprendizaje, es el amor.*

B.A.J.R.

DEDICATORIAS

A mi amada familia:

Georchis

Bendigo haberte elegido como mi compañero de vida para escribir una historia compartida.

Éste es nuestro logro pues sin tu apoyo nada hubiera sido igual.

Anyk

*Por ser mi motor en muchos momentos de la vida,
por ser mi estrella y exigirme de algún modo,
dar lo mejor de mí.*

Fredy

*Porque a tu lado aprendí que no hay nada
en esta vida que pueda derrotarme.
Admiro tanto tu valentía.*

¡Los amo tanto!

*A mi padre †
Quien inspira cada uno de mis logros
y de quien aprendí que en esta vida
tú estás bien y yo también.
El éxito es ganar-ganar
¡Te amo papi!*

*A mis suegros,
porque pese a las diferencias,
al final de la vida somos familia.
Gracias por confiar un día en mí.*

*A mis hermanas y a Chivis
Compañeras de vida con quienes puedo
compartir cada uno de mis éxitos.
¡Las amo!*

*A ti,
Mi Ángel Multifuncional
Doy gracias a la vida por haberte conocido.
A tu lado comprendí que la maestría de la vida
requiere un equilibrio entre la razón y la emoción.
Que para ser feliz hay que aprender a dar:
Dar compañía, dar comprensión, dar momentos de
escucha, dar a otros lo aprendido.
Gracias por ser mi conocido, mi compañero, mi
amigo, mi confidente, mi conciencia...*

*A todos y cada uno de mis maestros de la
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN, 099 DF PONIENTE*

En especial

A la Mtra. Guadalupe G. Quintanilla Calderón

*quien con su ejemplo ha motivado en mí la
convicción de la transformación constante.*

*A todos y cada uno de mis amigos y amigas,
que a Dios gracias, son muchos.*

Gracias por formar parte de mi vida.

Gracias, gracias, gracias

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION DE POSGRADO

México, D. F., 24 de abril de 2015

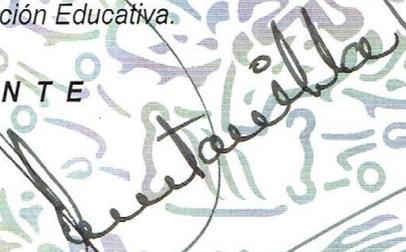
**C. BLANCA ANGÉLICA JUÁREZ RAMÍREZ
PRESENTE**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LAS Y LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN FORMACIÓN PARA IMPLEMENTAR LOS CURRÍCULA A TRAVÉS DEL FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS, EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

Manifiesto a usted, que, reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución y consecuentemente se dictamina favorablemente, autorizándole a presentar su réplica profesional para obtener el Grado de Maestra en Educación con Campo en Planeación Educativa.

A T E N T A M E N T E



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 099
D. F. P.

**GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXÁMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, D. F. PTE.**

GGQC/arr

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. PLANEAMIENTOS REFERENCIALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO DE LA PROBLEMÁTICA.....	5
1.2. MARCO HISTÓRICO DEL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA....	7
1.3. ANÁLISIS SOCIO-ECONÓMICO DE LA POBLACIÓN QUE RODEA EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA.....	10

CAPÍTULO 2. PLANEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. PROBLEMÁTICA EDUCATIVA.....	14
2.2. ESTADO DEL ARTE.....	16
2.3. PLANEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA.....	24
2.4. HIPÓTESIS GUÍA.....	25
2.5. OBJETIVOS.....	26
2.5.1. OBJETIVO GENERAL.....	26
2.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO

3.1. LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.....	27
3.1.1. LA ELECCIÓN DEL TEMA.....	27
3.1.2. LA RECOPIACIÓN DEL MATERIAL.....	28

3.1.2.1. LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN.....	28
3.1.3. TÉCNICAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DEL FICHERO.....	32
3.1.4. TÉCNICAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN PARA ELABORACIÓN DE FICHAS DE TRABAJO.....	38
3.2. MÉTODO DE SISTEMATIZACIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	40
3.2.1. LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS MATERIALES PARA LA FORMACIÓN DEL FICHERO DE TRABAJO.....	40
3.3. REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO.....	43

CAPÍTULO 4. EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. TEORÍA DE ANÁLISIS QUE DA SUSTENTO A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LOS ARGUMENTOS CENTRALES DE LA TEORÍA Y SU CONTRASTACIÓN CON LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA)	
4.1.1. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)....	44
4.1.1.1. CONTEXTO MUNDIAL DE LA RIEB.....	44
4.1.1.1.1. PROYECTO TUNING: ORIGEN Y DESCRIPCIÓN.....	45
4.1.1.1.2. PROYECTO TUNING LATINOAMERICANO.....	46
4.1.1.1.3. LAS 27 COMPETENCIAS DEL TUNING LATINOAMERICANO...	50

CAPÍTULO 5. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA RIEB

5.1 LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	53
5.1.1. PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA.....	56
5.1.2. MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	60
5.1.3. PROGRAMA DE ESTUDIO 2011. GUÍA PARA LA EDUCADORA. EDUCACIÓN BÁSICA. PREESCOLAR.....	71

5.1.3.1. PROGRAMA DE ESTUDIO 2011. PREESCOLAR.....	71
5.1.3.2. GUÍA PARA LA EDUCADORA. EDUCACIÓN BÁSICA. PREESCOLAR.....	78

CAPÍTULO 6. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES	80
---	----

CAPÍTULO 7. CAPACIDADES COGNITIVAS

7.1. EL CONSTRUCTIVISMO COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	99
7.1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN.....	106

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS DE INTERNET

INTRODUCCIÓN

Desempeñarse en el Sistema Educativo Nacional (SEN) en el México de hoy exhibe a los actores que hacen posible el servicio educativo, a una serie de reformas que han impactado a todos los niveles; los formadores de formadores también han enfrentado las consecuencias en las aulas normalistas en las que la responsabilidad de incidir en la Formación Inicial en la Licenciatura en Educación Preescolar, del Plan 1999, demanda atender la realidad profesional en dos ámbitos que se complementan.

Por un lado, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales en la Formación Inicial de las y los docentes de Educación Preescolar y, por el otro, responder a los requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Básica. Éstas son dos circunstancias a las que los docentes de la licenciatura deben hacer frente mediante una formación continua, por lo que la tesista optó por modalidad de Investigación Documental para culminar el proceso de titulación de la Maestría en Educación con Campo en Planeación Educativa.

Ésta se titula *El desarrollo de competencias profesionales de las y los docentes de Educación Preescolar en formación para implementar los currícula a través del fortalecimiento de las capacidades cognitivas, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)* y está organizada en siete Capítulos.

En el Capítulo 1, se presenta el planeamiento de la investigación, se aborda el contexto de la investigación, en este caso respecto a la Delegación Cuauhtémoc en la que se encuentra la Escuela Normal Particular, “Berta von Glümer”. Aborda el aspecto geográfico, el marco histórico y el análisis socio-económico de la población que rodea el contexto de la problemática con la finalidad de comprender las condiciones en que sucede la Formación Inicial de las y los docentes de Educación Preescolar.

El Capítulo 2 establece los planeamientos metodológicos de la investigación en que se describe la problemática educativa que da pauta al Estado del Arte que permite visualizar las investigaciones realizadas en torno a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); las competencias profesionales docentes; el Programa de Educación Preescolar en el marco de la RIEB y las capacidades cognitivas para disponer de mayores elementos para establecer la hipótesis guía, así como establecer el objetivo general y los específicos que darían pauta a la Investigación Documental.

La metodología del estudio investigativo se atiende en el Capítulo 3; éste aborda el sustento para la elección del tema; la recopilación del material; los sistemas de información, entre ellos, la biblioteca, la hemeroteca y el internet; las técnicas de registro de la información para la elaboración del fichero y explica la ficha bibliográfica, la ficha hemerográfica, la ficha de fuente electrónica; además de la ficha de trabajo en modalidad de textual, paráfrasis, síntesis y mixta. Además describe el método de sistematización bibliográfica para la organización y análisis de los materiales para la redacción y presentación final del documento.

La construcción de este apartado se consiguió al consultar textos de autores como Fred Kerlinger y Lee Howard, Roberto Hernández Sampieri, John W. Best, Sergio Hernández Nieves y Jorge Tenorio Bahena, así como la revisión del texto de Irma Munguía Zatarain y José Manuel Salcedo Aquino, editado por la Universidad Pedagógica Nacional y referencias electrónicas de Dania Ma. Orellana y Ma. Cruz Sánchez

En el Capítulo 4, se presenta la investigación bibliográfica, hemerográfica y de referencias electrónicas para profundizar sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el contexto mundial, lo que llevó a indagar sobre el Proyecto Tuning para conocer las competencias deseables que debe poseer un docente.

En el Capítulo 5, el trabajo realizado encauza su interés en la RIEB y la forma en que se implementó en México a través del Acuerdo 592 en el que se establece la Articulación de la Educación Básica y que tiene como consecuencia, el Plan de Estudios 2011 en la Educación Básica y para la Educación Preescolar, el Programa de Estudio 2011 y la Guía para la Educadora.

El Capítulo 6, presenta información relevante respecto a las competencias profesionales docentes; esto requiere ubicarse en una sociedad del conocimiento que se ve influida por megatendencias mundiales que dan la pauta al planteamiento de la forma en que la Educación Superior debe encauzar sus acciones para hacer del desarrollo de competencias una estrategia para afrontar las exigencias de las reformas educativas.

Y finalmente, en el Capítulo 7, despliega información sobre el constructivismo como herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación, labor que resulta relevante cuando se aspira a encontrar la congruencia con los cambios de paradigmas en la tarea de educar. Da inicio con una línea del tiempo sobre el acontecer de los esfuerzos por entender el estudio de la mente desde épocas antiguas y que en el transcurrir del tiempo han representado una visión sobre la forma en que los sujetos aprenden.

En la investigación, se reconoce la complejidad de un enfoque constructivista, en el que las capacidades cognitivas son sólo un aspecto del entramado que implica educar por competencias, y que por su relevancia, resulta valioso para disponer de elementos para adoptar una postura en la que aprender a pensar, puede marcar la diferencia si se asume el reto de crear un estilo docente que impacte en las competencias profesionales de las y los formadores en la Educación Preescolar.

El análisis de todo lo anterior, permitió a la tesista, elaborar Conclusiones con las que se pretende reflexionar sobre la orientación que debe asumir la Formación Inicial de las y los docentes de Educación Preescolar al priorizar el desarrollo y

fortalecimiento de las capacidades cognitivas como factor clave para potenciar competencias profesionales docentes en un paradigma educativo constructivista que demanda brindar espacios áulicos en los que se generen aprendizajes significativos para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes en formación.

Por último, se incorporaron al documento, la bibliografía conjuntada y las Referencias de Internet consultadas.

Dentro de las dificultades encontradas a lo largo de la investigación, se destaca el hecho de encontrar un exceso de información de diversa índole; por un lado, desde las políticas educativas actuales que exhiben a un profesional de la educación que habrá de hacer frente a una sociedad compleja con la exigencia de atender a la diversidad; desde el punto de vista psicológico, la diversidad de los paradigmas psicológicos de la educación y las limitaciones propias de la investigadora para determinar la congruencia con la realidad.

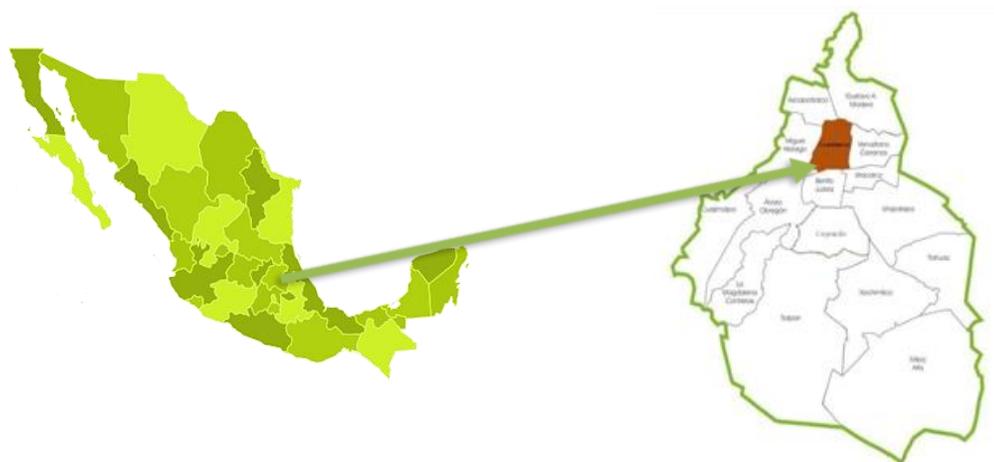
Un factor que determinó los límites de la investigación, fue el tiempo pues, en el intento de dar explicaciones a las circunstancias actuales en las que se brinda la Formación Inicial a las y los docentes de Educación Preescolar, cada aportación teórica abre un panorama digno de ser estudiado para reflexionar sobre las distintas aristas que, con una mirada constructivista, puede orientar el rol de los formadores de formadores.

CAPÍTULO 1. PLANEAMIENTOS REFERENCIALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. 1. CONTEXTO GEOGRÁFICO DE LA PROBLEMÁTICA

La Escuela Normal Particular, “Berta Von Glümer” está ubicada en Puebla No. 419, en la Colonia Roma Norte perteneciente a la Delegación Cuauhtémoc¹ que es una de las 16 Delegaciones del Distrito Federal, misma que recibe este nombre en reconocimiento a quien luchó en la batalla de México-Tenochtitlán, al Tlatoani Mexica, Cuauhtémoc.

Los límites territoriales colindan con las Delegaciones Azcapotzalco y Gustavo A. Madero al Norte; al Sur con Iztacalco y Benito Juárez; con Miguel Hidalgo al Poniente y con Venustiano Carranza al Oriente. La Colonia Roma Norte, es una de las 34 colonias que conforman esta demarcación, entre las que destacan el Centro Histórico, Condesa, Juárez, Peralvillo, el Conjunto Urbano Nonoalco Tlatelolco, Doctores, San Rafael y en Buenavista se ubica la Cabecera de esta Delegación².



¹ [http://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_\(Distrito_Federal\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_(Distrito_Federal)) (Consulta realizada el 10 de agosto de 2014).

² <https://designoacatlan.wordpress.com/> (Consulta realizada el 10 de octubre de 2014).

Esta Delegación tiene una superficie de 32.44 km cuadrados lo que representa el 2.1% del área total del Distrito Federal. El terreno es plano en su mayor parte, hacia el Suroeste tiene una ligera pendiente y una altitud promedio de 2,230 MSNM. Está delimitado por dos ríos entubados: los Ríos de la Piedad y Consulado que hoy constituyen dos grandes vialidades.

El terreno de la Delegación es casi en su totalidad plano con una ligera pendiente hacia el Suroeste de la misma Delegación; la temperatura promedio durante el año es de 15° centígrados con una precipitación pluvial promedio de entre 600 a 1,300 milímetros. Dado el proceso de urbanización no se pueden precisar los ecosistemas, puesto que el uso de suelo está destinado a uso habitacional y comercial.

Dispone de variedad de servicios de transportación lo que facilita el traslado en la demarcación. Del Metro de la Ciudad de México se encuentran las siguientes estaciones: Bellas Artes, San Cosme, Revolución, Hidalgo, Allende, Zócalo, San Antonio Abad, Chabacano, Pino Suárez, Isabel la Católica, Salto del Agua, Balderas, Cuauhtémoc, Insurgentes, Sevilla, Chapultepec, Centro Médico, Tlatelolco, Guerrero, Juárez, Niños Héroes, Hospital General, Misterios, Garibaldi, San Juan de Letrán, Doctores, Obrera, La Viga, Lázaro Cárdenas, Chilpancingo, Patriotismo, Buenavista, Lagunilla y Tepito.

Del Servicio de Transportes Eléctricos del Distrito Federal recorren la Delegación las siguientes Líneas del Trolebús: Eje Central, de la Central Camionera del Norte a la Central Camionera del Sur; San Felipe de Jesús al Metro Hidalgo; Eje 2- 2 A Sur; Eje 3 y 4 Sur; Metro el Rosario - Metro Chapultepec.

Las siguientes líneas del Metrobús cruzan la demarcación:

1. Línea 1: Indios Verdes-Caminero, con las Estaciones: Circuito, San Simón, Manuel González, Buenavista, El Chopo, Revolución, Plaza de la

República, Reforma, Hamburgo, Insurgentes, Durango, Álvaro Obregón, Sonora, Campeche, Chilpancingo y Nuevo León.

2. Línea 2: Tacubaya-Tepalcates, con las estaciones: Viaducto, Nuevo León, Escandón, Patriotismo y La Salle.
3. Línea 3: Tenayuca-Etiopía, con las Estaciones: Circuito, Tolnahuac, Tlatelolco, Flores Magón, Buenavista II, Guerrero, Mina, Hidalgo, Juárez, Balderas, Cuauhtémoc, Jardín Pushkin, Hospital General, Doctor Márquez, Centro Médico y Obrero Mundial.
4. Línea 4: Buenavista - San Lázaro: Buenavista III, Delegación Cuauhtémoc, Puente de Alvarado, Plaza de la República, Glorieta de Colón, Expo Reforma, Vocacional 5, Juárez, Plaza San Juan, Eje Central, El Salvador, Isabel la Católica, Museo de la Ciudad, Pino Suárez, Las Cruces, Ferrocarril de Cintura, Mixcalco, Teatro del Pueblo, República de Argentina, República de Chile, Teatro Blanquita, Bellas Artes, Hidalgo, Museo San Carlos, Puente de Alvarado y Delegación Cuauhtémoc.

1.2 MARCO HISTÓRICO DEL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA

La Delegación Cuauhtémoc, se caracteriza por ser el centro y corazón del Distrito Federal ya que abarca gran parte del Centro Histórico de la Ciudad de México. Las construcciones que se encuentran en la colonia son de gran antigüedad con un tiempo de vida de hasta 500 años o más, en ésta se pueden encontrar claros ejemplos de las edificaciones llamadas vecindades, aunque muchas de éstas, ya no son habitadas.

El perímetro que hoy ocupa la Delegación³, es considerado como la cuna histórica del país, en la que subsiste el antiguo espíritu del “*Calpulli*”, sede de la Gran Tenochtitlán de semblante lacustre con asombrosos templos y palacios, pirámides y mercados, canales y calzadas, jardines y barrios.

³ <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09015a.html> (Consulta realizada el 10 de agosto de 2014).

Este “*Altepetl Iyolo*” que significa el corazón de la Ciudad, vio nacer un mosaico humano de grupos originalmente consanguíneos, que al transcurrir el tiempo, conservaron nexos de afinidad espiritual y de convivencia social.

Ese bello ejemplo de solidaridad de barrio y vecinal que en otras partes se ha desvanecido bajo el impacto transformador de la metropolización de la Ciudad de México, subsiste en las 34 colonias que conforman la Delegación Cuauhtémoc, como un ejemplo notable de arraigo, de conciencia de barrio y de calidad humana de quienes habitan en ella.

En el espacio urbano que ocupa el Centro Histórico, aún quedan vestigios de nuestros ancestros que ocuparon la Gran Teocalli, conquistada por los españoles quienes construyeron sus edificaciones virreinales sobre los escombros de la ciudad vencida, que sirvieron de base para construir el Palacio Nacional, la Catedral Metropolitana y el Antiguo Ayuntamiento, hoy considerados como patrimonios de la humanidad.

Las calles aledañas al primer cuadro, también quedaron atrapadas en el pasado, en sus muros está escrita la lucha de una sociedad por incorporar las innovaciones científicas y tecnológicas. Este cambio comenzó en el año de 1522 cuando se trazó la distribución urbana de la nueva ciudad confinada por Cortés, la cual fue rebautizada el 4 de julio de 1548 por la Cédula Real, como la “Muy Noble Insigne y Leal Ciudad de México”

Para el Siglo XVI, se hace notoria la influencia de la arquitectura europea, caracterizada por grandes construcciones que albergaron a la primera Universidad en América, la primera imprenta, el Arzobispado, la Casa de Moneda, la Academia de Artes y el Palacio de Minería, sólo por mencionar algunos.

A estas construcciones le siguieron innumerables edificios civiles, mansiones soberbias, templos y capillas, pronto este nuevo espacio recibió el nombre de la “Ciudad de los Palacios” habitada por 135 mil personas.

Al iniciarse el Siglo XIX, la ciudad contaba con 397 calles y callejones, 12 puentes, 78 plazas y plazuelas, 14 parroquias, 41 conventos, 10 colegios principales, 7 hospitales, un hospicio para pobres, la Real Fábrica de Puros, 19 mesones, 2 posadas, 28 corrales y 2 barrios.

En 1824, el Congreso Legislativo designó a la Ciudad de México como sede oficial de los Poderes de la Nación, lo que dio origen al Distrito Federal, conformada por una superficie territorial de 11.6 kilómetros cuadrados.

Debido a una reforma constitucional en 1928, el General Álvaro Obregón, reformó la Fracción IV del Artículo 73, con ello suprimió el Régimen Municipal en el Distrito Federal y el gobierno de su territorio pasó a ser responsabilidad del Presidente de la República y, con jurisdicción en las antiguas Municipalidades de México, Tacubaya y Mixcoac, y en 13 Delegaciones: Guadalupe Hidalgo, (que por Reformas de 1931, cambió su nombre por el de Gustavo A. Madero), Azcapotzalco, Iztacalco, General Anaya, Coyoacán, San Ángel (por Reformas de 1931 cambió su nombre por el de Álvaro Obregón), La Magdalena Contreras, Cuajimalpa, Tlalpan, Iztapalapa, Xochimilco, Milpa Alta y Tláhuac.

Producto de esta historia el emblema que distingue a la Delegación Cuauhtémoc, es la imagen del Emperador Azteca que luchó en la Batalla de México-Tenochtitlan. Su nombre viene del náhuatl (de *cuauh* - águila y de *témohuia* – descender, bajar lo que literalmente significa *Águila que descendió, que posó*.⁴



⁴http://www.hintradecenter.com/index.php?option=com_content&view=article&id=209%3Adelegacion-cuauhtemoc&catid=65%3Ahotel&Itemid=219&lang=es (Consulta realizada el 10 de octubre de 2014).

1.3. ANÁLISIS SOCIO-ECONÓMICO DE LA POBLACIÓN QUE RODEA EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA⁵

La población asciende a los 551,831 habitantes. Según el II Censo de Población y Vivienda efectuado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la Delegación Cuauhtémoc tenía hasta ese año una población de 251,725 hombres y 280,106 mujeres.

La mezcla de vínculos entre las actividades mercantiles, instituciones públicas, privadas, culturales y sociales, han hecho posible que la delegación Cuauhtémoc sea la séptima economía del país, aporte el 4.6% del Producto Interno Bruto (PIB) neto, concentre el 36% de equipamiento y el 40% de la infraestructura cultural de todo el Distrito Federal.

Por la Delegación Cuauhtémoc transitan diariamente alrededor de 5,000,000 de personas como población flotante. Respecto a los indicadores de pobreza, de acuerdo con los resultados del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), correspondientes al año 2010, arroja los siguientes datos:

- Indigentes 0.19%, 1,038 personas.
- Pobres extremos 1.8%, 7,669 personas.
- Pobres moderados 25.6%, 110,206 personas
- Vulnerables por ingreso 5.7%, 24,505 personas
- Vulnerables por carencia social 34.8%, 149,736 personas
- Población no pobre y no vulnerable 32.1%, 138,273 personas.

De la población que allí habita, según datos del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INFDM)⁶ en el año 2010, eran 8,459 personas mayores de tres años quienes hablan alguna lengua indígena; son 37

⁵ [http://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_\(Distrito_Federal\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_(Distrito_Federal)) (Consulta realizada el 10 de agosto de 2014).

⁶ <http://www.snim.rami.gob.mx/> (Consulta realizada el 10 de octubre de 2014).

lenguas diferentes las que se pueden encontrar, y entre ellas, destacan el Náhuatl y el Otomí. Esto representa una mínima cantidad si se compara con los 481,942 sujetos que no hablan ninguna lengua indígena.

Esta Delegación tiene un total de 173,907 viviendas habitadas; destacan los departamentos en edificios con un total de 121,070, seguidos de 24,766 casas y de 17,960 viviendas en vecindades. Éstas se caracterizan por estar conformadas por cuatro cuartos de los cuales, dos son destinados para dormitorio. Esta condición permite inferir que las familias preferentemente habitan departamentos de dos recámaras.

En esta demarcación existe un total de 270,867 personas económicamente activas; de entre ellas, 150,796 son varones y 120,071 mujeres; de ellos 11,639 son desempleados aun y cuando esta Delegación alberga importantes empresas y comercios, entre las que destacan, Aeroméxico, la sede de HSBC México, Cablemás y Magnicharters. Destacan variedad de mercados que hacen de esta zona un importante centro de actividades comerciales, muchos de ellos reconocidos en la tradición mexicana, por ejemplo la Lagunilla, San Cosme, Tepito, Hidalgo, San Juan Arcos de Belén, la Merced, Martínez de la Torre, Medellín.

Una de las principales actividades económicas corresponde al sector turístico, resultan de especial relevancia la variedad de museos y atractivos turísticos que son un importante acceso a la cultura, entre ellos: Bellas Artes, Museo Casa de Alfonso Reyes, Museo de Cera de la Ciudad de México, Museo de lo Increíble, Plaza de la Vizcaínas, Plaza de Garibaldi, Museo de la Ciudad de México, Plaza de las Tres Culturas, Plaza de la Ciudadela, Museo Universitario del Chopo, Ex Teresa Arte Actual, Museo Experimental El Eco, Monumento a la Revolución, y Teatro del Pueblo. Además de ellos, tiene importantes bibliotecas, por mencionar algunas, la Biblioteca de México y la Biblioteca José Vasconcelos.

La existencia de esta variedad de Museos brinda diversidad de opciones recreativas que promueven la cultura; aunado a ello existen distintos Centros Culturales y Deportivos cuya razón de ser radica en la creación de espacios que contribuyan al desarrollo físico y mental de la población con la implementación de actividades físicas, deportivas y recreativas a través de cursos, torneos, carreras, encuentros deportivos y convivencias.

Estas oportunidades existen en instituciones como:⁷ el Centro de Atención al Adulto Mayor (CADAM), la Casa de Cultura del Sordo, el Centro Cultural Comunitario Frida Kahlo, los Centros Comunitarios Abelardo, Atlampa, Felipe Pescador, Lagunilla; de los Deportivos figuran el Guelatao, Morelos, Peñoles, 5 de Mayo, Antonio Caso, Tepito/Maracan, Tabasco, Cuauhtémoc, Mina, entre otros.

En el ámbito de la educación según datos del INFDM, en el 2010⁸, existía una población en condición de asistencia escolar de 20,199 niños en edades de entre 3 y 5 años; 59,519 entre 6 y 14 años; 21,998 entre los 15 y 17 años; 59,423 entre los 18 y 24 años; 46,424 entre los 25 y 29 años; y de 30 años y más un total de 288,362, con un promedio de escolaridad de 11.32 años, pues a los 15 años de edad se reportaron 70,878 con secundaria completa; 40,868 con primaria completa y un total de 8,138 sin escolaridad dentro de los cuales 5,913 son analfabetas.

El Sistema Educativo Nacional brinda servicio educativo a través de instituciones públicas y privadas; de las cuales 133 corresponden al nivel Preescolar, 155 a Primaria, 79 son Secundarias, 13 al Bachillerato y 7 de Profesional Técnico con sostenimiento público; mientras que en el sector privado 101 corresponden al nivel Preescolar, 62 a Primaria, 36 son Secundarias, 67 al Bachillerato y 17 de Profesional Técnico con sostenimiento público.

⁷ <http://www.cuauhtemoc.df.gob.mx/paginas.php?id=desarrollo> (Consulta realizada el 17 de octubre de 2014).

⁸ <http://www.snim.rami.gob.mx/> (Consulta realizada el 10 de octubre de 2014).

Estas escuelas son atendidas por 536 docentes del nivel Preescolar, 1,499 en Primaria, 1,979 en Secundaria, 991 en Bachillerato y 319 en Profesional Técnico con sostenimiento público; mientras que en el privado 308 docentes del nivel Preescolar, 395 en Primaria, 578 en Secundaria, 1,732 en Bachillerato y 12 en Profesional Técnico. En lo que respecta al nivel Preescolar destaca el hecho de que 843 profesionales de la educación, son del género femenino y sólo uno, es varón, esto significa que quienes garantizan la prestación del servicio educativo son mujeres quienes hacen frente a las exigencias del nivel en un contexto que brinda algunas oportunidades y las exhibe a riesgos ante los cuales habrán de trabajar para brindar un servicio educativo de calidad en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Esto es, la Delegación Cuauhtémoc tiene características que la distinguen y que conforman un contexto históricamente ubicado en lo que se le denomina el Centro de la Ciudad de México aún y cuando geográficamente pareciera ser el Norte, pero que, dado que la vida laboral y comercial sucede en esta demarcación se convierte en un escenario en el converge una gran cantidad de gente que acude a laborar y cuyos hijos son los usuarios de los servicios educativos.

Dentro de las oportunidades que ofrece este espacio geográfico se puede mencionar la variedad de espacios recreativos y culturales los que se hacen de fácil acceso dado a la variedad de servicios de transporte público que permiten desplazarse hasta ese punto de la Ciudad. Pero por otro lado, conforman un grupo social heterogéneo con costumbres diversas, que requieren de servicios escolares que garanticen la satisfacción de las necesidades básicas y el desarrollo de las competencias para la vida que les permitan resolver los desafíos de la vida cotidiana.

CAPÍTULO 2. PLANEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

La educación en nuestro país está viviendo un momento histórico que se refleja en la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar⁹ y, con ello, los maestros y maestras en servicio, están siendo protagonistas de este evento, de allí la importancia de realizar una investigación en torno al desarrollo de competencias profesionales para implementar los currícula a través del fortalecimiento de las capacidades cognitivas, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), es decir, investigar sobre la formación docente, entendiéndola como “un proceso de desarrollo individual, tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender”,¹⁰ para el desarrollo de competencias profesionales.

La Escuela Normal “Berta Von Glümer” es la institución en la cual labora la tesista, dedicada a la formación inicial de Licenciadas en Educación Preescolar y no está exenta de esta situación, por lo que las razones que motivan el desarrollo de la presente investigación, son de muy diversa índole, entre ellas, personales, profesionales y sociales.

a) Desde un punto de vista personal, se considera el compromiso social que se adquiere con el proyecto de vida profesional elegido exhibe la necesidad de fortalecer las competencias profesionales de desempeño como profesional de la educación capaz de impactar en la formación inicial de quienes aspiran a ser Licenciadas en Educación Preescolar.

⁹ Decreto del 12 de noviembre del 2002, publicado en misma fecha en el Diario Oficial de la Federación.

¹⁰ Gilles, Ferry. “La tarea de formarse”. En: El trayecto de la formación, México, Paidós, 1990. Pág. 23.

b) Desde el punto de vista profesional, porque se tiene la certeza que la implementación del *Programa de Educación 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica, Preescolar*, requiere de un profesional de la educación con un dominio curricular tal que garantice una intervención educativa, sea el factor que detone el desarrollo y fortalecimiento de las Competencias para la Vida de quienes cursan en el trayecto educativo de la Educación Básica en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

c) Desde el punto de vista social, para garantizar un derecho fundamental contemplado por la Constitución Política Mexicana con la intención de desarrollar competencias para hacer frente a las crecientes transformaciones sociales y económicas imperantes en el país, y que demandan de instituciones sociales la procuración del cuidado y la educación de los infantes a través de un servicio de calidad, lo que exige de profesionales de la educación cada vez más preparados.

Al respecto, las políticas educativas han impulsado desde la época de los noventa, una serie de transformaciones en varios programas educativos nacionales que buscan elevar la calidad y equidad del sistema educativo. Estas situaciones ubican el quehacer docente de las docentes en formación ante una realidad demasiado comprometedoras que exige de una formación inicial sólida para comprender el paradigma educativo que plantea dicho programa y cumplir con las expectativas planteadas a través de la *Ley del Servicio Profesional Docente* para insertarse al Sistema Educativo Nacional.

Actualmente la formación inicial de las Licenciadas en Educación Preescolar está a cargo de profesionales de la educación cuya experiencia es muy variada y por ende los estudios realizados durante su formación es diversa, enfrentándose a una Reforma Curricular y Pedagógica en condiciones poco favorables para la comprensión teórica de las implicaciones para fortalecer competencias profesionales en la implementación de los currículos en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Esta investigación constituye un reto muy alentador a buscar explicaciones a la realidad laboral al desempeñarse como formadores de formadores generando una serie de interrogantes, entre ellas, ¿Cuál es el enfoque en que se sustenta la Reforma Integral de la Educación Básica? ¿Qué tipo de currículo prevee la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica? ¿Cuáles son las competencias profesionales que debe poseer un o una Licenciada en Educación Preescolar? Sin duda, un largo camino por recorrer.

2.2. ESTADO DEL ARTE

Se entiende por Estado del Conocimiento o Estado del Arte “al análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción”.¹¹

Esta investigación se realiza a partir de observaciones realizadas en tesis elaboradas del año 2000 a la fecha en Licenciatura, Posgrado, así como, investigaciones educativas con referencia a la Reforma Integral de la Educación Básica, el currículo que se implemente como consecuencia de ésta, las competencias profesionales de una Licenciada en Educación Preescolar, y las Capacidades Cognitivas como requisito de la Reforma para garantizar la igualdad de oportunidades a una educación de calidad con equidad.

En Biblioteca Digital de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Unidad Ajusco; el Portal de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y en el de la Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis de la Dirección de Servicios de

¹¹ Ana Hirsch Adler y Margarita de Jesús Quezada Ortega. “Proceso de construcción del estado del conocimiento” en: Reencuentro 31 Serie de Cuadernos. México, UAM, Septiembre de 2001. Pág. 11.

Investigación y Análisis de la Subdirección de Análisis de Política Interior, se llega a la conclusión de que no existen documentos relativos el tema específico sujeto a investigación, sin embargo, se recurrió a algunas tesis, proyectos de innovación, tesinas de Licenciatura y de Maestría con la intención de ampliar los marcos de referencia de los que se disponía.

En la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco no se encontraron los ejemplares requeridos para la construcción de este apartado, sin embargo, allí mismo se recibió asesoría en torno al uso de la Biblioteca Digital disponible en esta institución, en ella se encontraron varios títulos, pero ninguno directamente relacionado con el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales para la implementación de los currícula a través del fortalecimiento de las capacidades cognitivas en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

En esa intensa búsqueda, sin embargo, se encontraron una serie de documentos que permitieron ampliar el panorama al respecto de esa temática, y a continuación se presentan y que para motivos de organización se agruparán en cuatro grandes campos: La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), las Competencias Docentes Profesionales, el Currículo de la Educación Preescolar en el marco de la RIEB y las Capacidades Cognitivas

a) REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

Al respecto de este tema en la *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* existe un artículo titulado “La Reforma Integral de la Educación Básica y su implementación”, éste expone que la Modernización de la Educación en México se origina en el contexto internacional, la participación del país en el concierto mundial de naciones motivó procesos de renovación social, económica y política con impacto en la función pública, en el diseño e implementación de políticas educativas. El Sistema Educativo Mexicano, desde los años sesenta, ha propuesto reformas educativas, de acuerdo con Latapí, en

México "...sólo en tres momentos hubo cambios sustanciales: el Plan de Once años (1959-1954), la "Reforma Educativa" de 1970-1976 y la "Modernización Educativa" del periodo salinista. Sin embargo, se puede incluir un cuarto momento de renovación educativa, el de la Reforma Integral de la Educación Básica. De acuerdo con Latapí (2004), la Modernización de la Educación Básica del Estado Mexicano da origen a cuatro políticas de Estado, cristalizando en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). La ponencia surge del análisis de un grupo de discusión, acerca de ella. Los aspectos centrales de la discusión estuvieron conformados por el origen de la reforma, proceso de capacitación, los procesos de implementación, el impacto entre los docentes y la participación de nuestro estado y la pertinencia de realizar investigación en las escuelas.

Este artículo centra su interés, precisamente, en el análisis de la condición del contexto en el que se realiza esta investigación y permite vislumbrar las perspectivas que tienen los actores sobre la RIEB en función de las acciones que desempeñan en el área educativa, aunque tiene la limitación en relación a la temática de esta investigación que centra la reflexión en el nivel primaria.

En relación a este aspecto se encontró una Reseña del texto de Frida Díaz Barriga Arceo titulado *La tarea docente en la Reforma Integral de la Educación Básica*¹² que es una obra cuyo principal cometido es arrojar a la luz a la tarea docente de enseñar las competencias que propone la Reforma Integral de la Educación Básica en México. Sostiene que la educación basada en competencias acaparó la cuarta parte de la producción en el tema de innovaciones curriculares en la década pasada en México según se reporta en el reciente estado de conocimiento de la investigación curricular auspiciado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Y no es para menos, pues en el actual contexto de internacionalización o de mundialización de los estudios curriculares y de las tendencias que dictan el qué, cómo y para qué de las reformas educativas, el

¹² Carlos Guzmán, Jesús (Coord.). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB.* Ciudad de México. Editorial Grao. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. 2012. Pág. 1.

asunto del currículo, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje tiene como eje a las competencias.¹³

Afirma que es innegable que en muchos países del orbe las reformas educativas de las dos últimas décadas han propiciado una fuerte reestructuración de la función docente, la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas así como de los enfoques de rendición de cuentas, competencias y valoración del desempeño. A pesar de esta fuerte tendencia globalizadora de las reformas curriculares, diversos autores encuentran que no hay como tal –al menos no al presente– un panorama “totalizador” pero sí la manifestación de tensiones importantes en el marco de tendencias comunes, que se expresan en cada país de distinta manera.

b) COMPETENCIAS DOCENTES PROFESIONALES

En la Revista Perfiles Educativos, Volumen XXXVI, Núm. 143 del IISUE-UNAM titulada, *Retos de la reforma de la educación básica*, se localizó el artículo: *La Reforma Integral de la Educación Básica y la Formación de Maestros* de Bertha Fortoul Oliver, en éste, se contextualiza la RIEB a partir del Acuerdo 592 y formula los pronunciamientos de la misma, con repercusiones directas en el quehacer docente y parte de tres consideraciones básicas que permiten contextualizar los planteamientos en torno a la formación de docentes y la RIEB.

Existe un marco normativo diseñado expresamente para la RIEB en el que entre otros aspectos, se fijan los perfiles de desempeño docente, los cuales incorporan, textualmente, las siguientes competencias docentes, entre las que destacan para los fines de esta investigación las siguientes:

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo de los estudiantes.

¹³ Ídem

- Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la presente investigación centraría su interés en indagar acerca de las posibilidades de impactar en la formación inicial de las y los docentes en Preescolar para desarrollar y fortalecer las competencias referidas.

Además, curricularmente, la propuesta formativa para los estudiantes de Educación Básica, integra un enfoque de corte socio-cultural y cognitivo sustentado en la epistemología. Está anclada en una docencia de manejo complejo, ya que plantea prácticas áulicas en las que hay presencia de distintos niveles de saberes con cuestionamientos cuya pretensión sería desestabilizar los conocimientos previos de los estudiantes. Es por ello que las metodologías didácticas sugeridas en el Plan y Programas de Estudio 2011, plantean relaciones entre docente, estudiantes y saberes caracterizados por la actividad cognitiva y un vínculo afectivo positivo, dentro de un entorno social de aprendizaje signado por la confianza, la expresión de conocimientos previos, logros y dudas y el cuestionamiento.

c) CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL MARCO DE LA RIEB

Se consultó una tesis para la obtención del Grado de Maestro en Educación con Campo en Práctica Docente, titulada: *La práctica docente y el modelo de la Escuela Básica Integral, Región Zamora Sección XVIII del SNTE*, sustentada por la Lic. Martina García Rebolla, en Zamora Michoacán, en julio de 2006. En ésta, establece que la educación debe ser el punto medular en la formación y socialización del ser humano, proceso fundamental para conocer nuestra cultura,

nuestro derecho, nuestra sociedad y se afirma que el currículo tiene una relación directa con los modelos pedagógicos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje y materializados a través de las actividades realizadas y programadas donde es importante reconocer el rol que juegan los maestros, ya que su forma de actuar y dirigirse marca el modelo pedagógico empleado al enseñar.

Reconoce que el desarrollo del currículo, es fundamental para la transformación de la práctica docente y lo ubica con un enfoque social, en el que se hace presente la participación colectiva del ser humano quien por naturaleza vive en sociedad, donde las relaciones interpersonales lo lleven a crear un ambiente educativo dialógico, en el que los docentes son protagonistas del cambio y de una renovación pedagógica y didáctica en los centros escolares.

Este documento se consideró valioso en virtud de que conjuga el rol del maestro con la implementación del currículo, mismos intereses de esta investigación, sin embargo, no se centra en el nivel Preescolar exclusivamente lo que lo constituye en un parámetro para valorar la viabilidad del estudio y establecer criterios para analizarlo desde la formación inicial de las docentes del nivel preescolar.

d) CAPACIDADES COGNITIVAS

Al respecto se analizó en la Revista de Investigación Educativa de la Universidad La Salle Benavente, el Artículo de El Desarrollo de Habilidades Cognitivas en las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en la Asignatura de Ciencias¹⁴ escrito por Dalia María García García, éste es una ponencia enfocada al estudio del desarrollo de las habilidades cognitivas como estrategia de enseñanza-aprendizaje para la obtención de un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades como el razonamiento, la observación, el análisis, juicios críticos que

¹⁴ Dalia María García, El Desarrollo de Habilidades Cognitivas en las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en la Asignatura de Ciencias. Invedu Revista de Investigación Educativa. Número ISSN 1870-9648. Año 6, Número 20. Universidad La Salle Benavente, México, 2012. Págs. 121-123. En http://universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revistas/ULSAB_RevInvEdu_20.pdf. (Consulta realizada el 19 de noviembre de 2014).

favorecen la construcción de modelos mentales los cuales les permitan a los alumnos comprender mejor la realidad de la aplicación de conocimientos que le sean impartidos.

La autora afirma que hoy en día, la educación debe basarse en un desarrollo íntegro de la persona, por lo que se necesita un cambio en la práctica educativa llevada a cabo día con día, en este caso, ella hace referencia al nivel de Secundaria, de tal manera que los alumnos, puedan enfrentar esta sociedad de libres pensadores. El papel desempeñado por el maestro al propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas mediante el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, es fundamental; estas habilidades deben cumplir con algunas funciones específicas como son: organizar y almacenar información de manera significativa, es decir en la memoria a largo plazo. Aprender a aprender y actualmente aprender a pensar, son propósitos deseables de alcanzar durante el proceso de formación del alumno.

Ella, reconoce que hablar del desarrollo de estructuras cognitivas en los jóvenes de nivel Secundaria, no es tarea fácil, ya que éste, no se genera de manera espontánea sino que requiere de un estímulo que debe darse durante el proceso de la educación formal. El alumno que logre desarrollar habilidades de pensamiento, podrá apropiarse del contenido que se le imparte y ser consciente del proceso que necesita para la adquisición de su aprendizaje, es decir, se dará cuenta del método que mejor le ayuda a aprender de manera que tenga una retención de tipo cognitivo, se trata de lograr que el educando adquiera el conocimiento mediante los sentidos, de manera que sea significativo.

La línea de investigación está enfocada al análisis de experiencias de enseñanza y sostiene que el desarrollo de competencias didácticas del profesorado, pone en juego los conocimientos, la creatividad, el pensamiento y la imaginación pedagógica desarrollados para fortalecer la capacidad de diseñar, aplicar y analizar actividades de enseñanza congruentes con los propósitos de la Educación Secundaria. Y concluye que al trabajar en el desarrollo de los procesos

cognitivos, se da la oportunidad al alumno de pensar, de razonar, de involucrar todos sus sentidos para facilitar la resolución de problemas.

Esta publicación resultó de interés para la tesista debido a que la investigación se centra en el desarrollo de las habilidades cognitivas y aún y cuando corresponde al nivel de Secundaria, éste es parte de la Educación Básica, siendo congruente con la temática de la presente investigación aportando ideas sobre la viabilidad de los fines de este trabajo.

Hasta aquí, algunos aportes brindan mayores elementos para visualizar la temática de interés para esta investigación y permiten confirmar la necesidad de fortalecer las competencias profesionales de los y las docentes de Preescolar para implementar el Programa de Estudio 2011 a través de fortalecer las capacidades cognitivas en el marco de la RIEB.

Esta afirmación obedece a que las implicaciones de la RIEB, han demandado de los docentes en servicio y en formación inicial, una actitud reflexiva que los lleve a buscar formas diferentes de transformar sus prácticas educativas, sin embargo, los requerimientos para el desarrollo de competencias, son de diversa índole. Por un lado, la comprensión de los enfoques del Plan y Programas de Estudios 2011, situación que ha sido estudiada desde distintas perspectivas y de lo que existe evidencia en los distintos trabajos encontrados en esta investigación, sobre todo, centrando los esfuerzos en una asignatura o estrategia en específico.

Pero por otro lado, es necesario voltear la mirada hacia el desarrollo de las propias competencias profesionales de los docentes, quienes, la mayor de las veces, con sus propios recursos buscan medios para fortalecer sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes y valores para ponerlos en juego ante las exigencias demandadas por la cotidianidad laboral.

Esta investigación versa sobre la relevancia de las capacidades cognitivas como factor fundamental para potenciar hacer frente a los currícula que demanda el desarrollo de Competencias para la Vida como resultado de generar ambientes de

aprendizaje para que los sujetos aprendan a pensar, acción, que sin duda, enriquecerá la posibilidad del aprendizaje permanente, es decir, que los individuos aprendan a aprender a través de aprender a pensar.

2.3. PLANEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

Un problema es, según Fred N. Kerlinger y Howard B. Lee¹⁵, un enunciado u oración interrogativa que pregunta ¿qué relación existe entre dos o más variables? La contestación a esto, constituye aquello que busca en la investigación.

Según estos autores, son tres los criterios de buenos problemas y enunciados del problema:

- **El problema debe expresar una relación entre las dos o más variables.**
- **El problema debe ser enunciado de manera clara y sin ambigüedades en forma de pregunta.**
- **Impliquen la posibilidad de ser sometido a una prueba empírica.**¹⁶

Para el planteamiento de un problema, Sampieri¹⁷ sostiene que es necesario la familiarización del investigador con el tema en cuestión, pues una investigación cualitativa el enfoque es inductivo, se requiere entonces conocer más profundamente el “terreno que estamos pisando”, una vez adentrados en el tema se deben incluir objetivos, preguntas de investigación y la viabilidad, además de una exploración de las carencias en el conocimiento del problema y la definición inicial del ambiente o contexto.

Con base en los argumentos expresados, se construyó el enunciado interrogativo siguiente:

¿Cuál es la estrategia pedagógica capaz de apoyar a los y las docentes de Educación Preescolar en formación, para la implementación de los currícula

¹⁵ Fred Kerlinger y Lee Howard. Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias sociales. México, Ed. Mc Graw Hill, 2002. Págs. 22-23.

¹⁶ Ídem

¹⁷ Roberto Hernández Sampieri, et. al. Metodología de la investigación. 4ª. Edición, México, Ed. Mc. Graw Hill, 2006. Pág. 558.

que fortalezca las capacidades cognitivas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)?

2.4. HIPÓTESIS GUÍA

Según Fred N. Kerlinger y Howard B. Lee

Una hipótesis es un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables. Las hipótesis siempre se presentan en forma de enunciados declarativos y relación, de manera general o específica, variables con variables. Hay dos criterios que definen a las “buenas” hipótesis y a sus enunciados. Son los mismos que mencionamos para los problemas y sus enunciados. 1) Las hipótesis son enunciados acerca de las relaciones entre variables. 2) Las hipótesis contienen implicaciones claras para probar las relaciones enunciadas. Estos criterios significan que los enunciados de hipótesis contienen dos o más variables, que son medibles o pueden serlo, y que especifican cómo están relacionadas las variables.¹⁸

Las hipótesis en conjunto con el problema tienen virtudes importantes: “1) dirigen la investigación (las relaciones expresadas en las hipótesis indican al investigador lo que debe hacer); 2) los problemas e hipótesis, dado que son de ordinario enunciados generalizados, permiten al investigador deducir manifestaciones empíricas específicas implicada en ellos”.¹⁹

En consecuencia para la presente investigación se estructuró la siguiente Hipótesis Guía:

La estrategia pedagógica capaz de apoyar a los y las docentes de Educación Preescolar en formación para la implementación de los currícula que fortalezca las capacidades cognitivas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), es el desarrollo de competencias profesionales.

¹⁸ Fred Kerlinger y Lee Howard. Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias sociales. Op. cit. Pág. 23.

¹⁹ Ibid. Pág. 25.

2.5. OBJETIVOS

El término objetivo en su acepción más general, define “el carácter propositivo e intencional de la actuación humana”²⁰, es decir, en el marco de la definición éstos, anticipan “la precisión, amplitud y profundidad de la información”²¹ en función de los fines de la investigación. De esta manera para el caso de la presente investigación se plantearon los siguientes objetivos:

2.5.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar los elementos teórico-metodológicos del desarrollo de competencias profesionales que como estrategia pedagógica pueden apoyar a los y las docentes de Educación Preescolar en formación, para la implementación de los currícula que fortalezca las capacidades cognitivas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

2.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Diseñar y llevar a cabo la Investigación Documental.**
- b) Analizar los elementos teórico-metodológicos del Desarrollo de Competencias Profesionales en los y las docentes de Educación Preescolar en formación.**
- c) Elaborar un fichero de la bibliografía, revistas y fuentes electrónicas consultadas.**
- d) Elaborar las fichas de trabajo, base de la investigación.**
- e) Organizar y analizar los materiales reunidos.**
- f) Contrastar los resultados obtenidos.**
- g) Redactar el borrador.**
- h) Redactar el documento final.**

²⁰ Sergio Sánchez Cerezo. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Décima Cuarta edición. México. Ed. Santillana. 2000. Pág.1022.

²¹ Roberto Hernández Sampieri. Metodología de la investigación. Op. cit. Pág. 196.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO.

3.1. LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Investigar, “Es la actividad que se desarrolla para presentar, explicar, profundizar, integrar, interpretar, enjuiciar, ampliar o descubrir algún aspecto de la realidad”²², existen diferentes finalidades y métodos para realizar investigaciones universitarias, en este caso, tiene un carácter documental mediante la cual “se recopila la información de las fuentes bibliográficas y de todo tipo de documentos –como periódicos, revistas, películas, discos, manuscritos, etc. - por lo que se precisa también de técnicas apropiadas”²³.

Además, la investigación “es considerada como el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico”²⁴.

3.1.1. LA ELECCIÓN DEL TEMA

Las necesidades académicas detectadas por el investigador orientan los trabajos de investigación, es decir, es la forma de encontrar la respuesta a la interrogante que exhibe el problema determinado²⁵, la presente investigación versa en torno al desarrollo de competencias profesionales que como estrategia pedagógica pueden apoyar a los y las docentes de Educación Preescolar en formación, para la

²² Irma Munguía Zatarain y José Manuel Salcedo Aquino. Redacción e Investigación Documental I, 2ª. Edición, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1981. Pág. 1.

²³ Ídem.

²⁴ John W. Best. Como investigar en educación. 9ª. Edición, Madrid, Ediciones Morata, S. A., 1982. Pág. 25.

²⁵ Irma Munguía Zatarain y José Manuel Salcedo Aquino. Redacción e Investigación Documental I. Op. Cit. Pág. 5.

implementación de los currícula que fortalezca las capacidades cognitivas en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

3.1.2. LA RECOPIACIÓN DEL MATERIAL

Para realizar una Investigación Documental, es indispensable llevar a cabo de manera organizada el acopio de material, esto implica la búsqueda de libros, revistas, folletos o documentos en general que aborden el tema de interés. Esta tarea requiere de un análisis detenido para valorar si la información requerida y sus características resultan de interés y tiene fiabilidad.

En la actualidad el progreso científico y tecnológico ha diversificado las oportunidades para la obtención de la información, por lo que se hace necesario definir los sistemas de información a los que se recurrirá.

3.1.2.1. LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN

Para optimizar la tarea de investigar se requiere aprovechar al máximo las acciones que se emprendan de allí la importancia de conocer el funcionamiento de los sistemas de información; se entiende por sistema “a la combinación ordenada y metódica de varias partes que actúan entre sí para lograr un resultado, formar un conjunto o cumplir con un objetivo. La biblioteca, la hemeroteca, el archivo, etc., son sistemas de información creados con unas funciones específicas para proporcionar servicios también específicos: lograr la difusión de las fuentes documentales de información”.²⁶

BIBLIOTECA

Una institución que resulta una herramienta de trabajo indispensable en la tarea de investigar es la biblioteca, ésta guarda fundamentalmente libros, aunque también cabe la posibilidad de encontrar materiales audiovisuales o publicaciones periódicas.

²⁶ Ibid. Pág. 46.

Existen varios tipos de bibliotecas, entre ellas, las generales y especializadas; así como públicas y privadas. Para los fines de esta investigación se recurrirá principalmente a aquellas del tipo público y especializado para indagar sobre distintos tópicos de interés que en conjunto brindará un marco teórico-metodológico para responder el cuestionamiento planteado por la tesista en términos de: desarrollo de competencias profesionales, fundamentos de los Planes y Programas de Estudio en el marco de la RIEB, las capacidades cognitivas.

HEMEROTECA

“La hemeroteca conserva, ordena, clasifica y pone al servicio de la comunidad, materiales hemerográficos, representados por diarios, revistas y publicaciones periódicas, que atestiguan el decurso de los acontecimientos”.²⁷ Analizar los hechos con este tipo de materiales resalta una de las características de las publicaciones, y es precisamente, que revelan el ambiente de la época.

La catalogación y colocación de publicaciones ocurre por medio de tarjetas descriptivas, fichas bibliográficas y hemerográficas; para ubicar los materiales es indispensable conocer los distintos tipos de catálogos, éstos pueden ser: alfabéticos, geográficos, cronológicos y también existe un pequeño catálogo iconográfico.

El investigador puede obtener servicios de consulta, préstamo interno, reprografía así como el boletín mensual que edita el Departamento Cultural y de Información.

²⁷ Sergio Hernández Nieves y Jorge Tenorio Bahena. Técnicas de Investigación Documental. México, Ed. Mc Graw-Hill, 1975. Pág. 95.

INTERNET²⁸

Internet supone un avance muy importante en el quehacer del investigador, pues aporta numerosos instrumentos, recursos y fuentes bibliográficas a los que sólo podían acceder un número reducido y selecto de investigadores, o bien estos recursos no se encontraban actualizados o simplemente no existían. La evolución de Internet, principalmente, hace posibles nuevas formas de recolectar datos, así como nuevas escenas en dónde recolectarlos.

Respecto a la recolección de datos, las formas «tradicionales» o convencionales consideran a las bibliotecas, los intercambios cara a cara, los documentos (escritos, visuales, auditivos, objetos), las bases de datos off-line como principales fuentes de información mientras que en la situación actual, sustentada por las nuevas tecnologías, las «nuevas» formas para la recolección de datos consideran las bases de datos on-line, los enlaces a compilaciones, las discusiones e intervenciones mediante ordenador, las bibliotecas digitales, los textos digitalizados, sistemas multimedia, entrevistas por Internet, videograbaciones o simulaciones.

En general, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brindan al investigador la posibilidad de utilizar el audio, el vídeo, la imagen, los datos en textos escritos o hablados, todos recolectados mediante la mensajería del correo electrónico, de los foros de discusión, la observación en línea, el monitoreo o registros de todas las acciones generadas por los sujetos mediante un equipo informático.

Internet supone un avance muy importante en el quehacer de la investigación, pues aporta numerosos instrumentos, recursos y fuentes bibliográficas a los que

²⁸ Dania Ma. Orellana López y Ma. Cruz Sánchez Gómez. Técnicas de recolección de datos en entorno virtuales más usadas en la investigación cualitativa. Revista de Investigación Educativa, vol. 24 núm. 1. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. España. 2006. Pág. 207. En: <http://redalyc.org/pdf/2833/283321886011.pdf> (Consulta realizada el 3 de diciembre de 2014).

sólo podían acceder un número reducido y selecto de investigadores, o bien estos recursos, no se encontraban actualizados o simplemente no existían

Los documentos en la investigación social, responden a los diversos registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. De esta manera, los materiales documentales contienen no sólo datos textuales sino también datos visuales y auditivos. En los entornos virtuales, estos documentos se mantienen presentes con la diferencia de que su presentación es más dinámica, interactiva, vistosa y de fácil acceso gracias a la *digitalización* y por supuesto a las *potencialidades de la web*.

Estos dos aspectos dificultan la realización de una clasificación precisa de los documentos en entornos virtuales a diferencia de los entornos convencionales, sin embargo, tomando como referencia el formato digital y la forma de navegar, de explorar sus datos, es decir la presencia o no de hipervínculos, puede presentarse la siguiente clasificación:

- Textuales: Contienen únicamente texto, su navegación es lineal porque carece de hipervínculos. Prácticamente es el tradicional documento de texto en formato digital, plasmado o colgado en la web.
- Hipertextuales: Al igual que los textuales contienen únicamente texto, con la diferencia en que existen relaciones mediante hipervínculos entre las palabras o conjuntos de palabras que lo componen, tanto dentro del mismo como hacia otros documentos Hipertextuales. Proporcionando una navegación no lineal.
- Multimediales: Son los documentos en donde se combina texto, imágenes, fotografías, sonidos, animaciones, video y/o cualquier otro tipo de datos en formato digital. Estos documentos no presentan hipervínculos por lo que su navegación puede considerarse lineal.

- Hipermediales: Si a un documento multimedial se le agrega la capacidad de vincularse dentro del mismo o con otros documentos, es decir se le agregan hipervínculos, entonces se convierte en un documento hipermedial. Por consiguiente su navegación no es lineal, «no secuencial» de acuerdo al camino elegido por el usuario.

El uso de estos entornos virtuales lleva implícitas una serie de ventajas e inconvenientes en y para su desarrollo, entre ellas destacan:

- Ventajas/posibilidades: el bajo costo, gran cantidad de material informativo y recursos existentes en el ciberespacio; fácil y rápido acceso al material informativo, además de estar al servicio de las mayorías; facilidad de registro y reproducción en cuanto a la cantidad y calidad, esto es por su formato digital. Facilitan el análisis de su contenido por su carácter digital, se evita la transcripción del texto y no presenta reactividad al estar dados para el investigador.
- Inconvenientes/limitaciones: La naturaleza secundaria ya que se trata de información producida con propósitos diferentes a los del investigador; la gran cantidad de materiales documentales existentes en el ciberespacio dificulta la limitación del objeto de estudio; la interpretación resulta heterogénea y variable sobre el material documental en estudio. La información contenida es muy vulnerable en lo que respecta a la manipulación de datos, la desnaturalización de la información. El equipo informático debe tener ciertos requisitos mínimos que garanticen su correcta visualización, así como de ciertos programas informáticos. El investigador pierde la exclusividad del documento al estar disponible a los demás.

Por todo lo anterior, resulta importante para el investigador conocer las fuentes de información para dar sustento a la Investigación Documental; la selección de éstas estará en función de la claridad en los fines de la tarea del investigador, de allí la

conveniencia de diversificar la búsqueda para enriquecer el trabajo sin perder de vista los objetivos.

3.1.3. TÉCNICAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN PARA LA ELABORACIÓN DEL FICHERO

El acopio de material en una Investigación Documental procede en dos sentidos: por un lado mediante la recopilación de los datos bibliográficos, hemerográficos, etc., pero también se recopilan los contenidos previstos por el investigador con base en el esquema de trabajo a través de la redacción de fichas de trabajo.

FICHA BIBLIOGRÁFICA

Son variadas las técnicas para registrar el material bibliográfico; sin embargo, el procedimiento más recomendable es la utilización de tarjetas de aproximadamente 7.5 por 12.5 centímetros, en éstas se anotan los datos suficientes y necesarios, preestablecidos por convención, para identificar cada uno de los libros que habrán de utilizarse en la investigación. Se agrupa en asiento, cuerpo de la ficha y una descripción externa. Los datos se anotan en el siguiente orden:²⁹

1. Nombre del autor. En primer término se anota el apellido con mayúsculas y, seguido de una coma, el nombre del autor. Para hacerlo visible es el único dato que sobresale del margen. Al final se anota punto.
2. Título del libro, subrayado.
3. Subtítulo del libro, subrayado. Al final se anota punto.
4. Número de edición, si la señala el libro sólo se anota de la segunda edición en adelante, la primera nunca se registra.

²⁹ Irma Munguía Zatarain y José Manuel Salcedo Aquino. Redacción e Investigación Documental I Op. Cit. Pág. 61.

5. Nombre del traductor precedido por la abreviatura “Tr.”. al final se anota un punto.
6. Ciudad donde se imprimió el libro, seguido de coma.
7. Nombre de la editorial precedido por la abreviatura. “Ed.” y seguido de coma.
8. Año de edición, si el libro proporciona además, el año del copyright, se anota entre paréntesis precedido de una “c.”.
9. Número de páginas total que contiene el libro seguido de una “p.” en esta parte de la ficha pueden anotarse datos sobre el material ilustrativo del libro o sobre el formato si se considera necesario. Este tipo de datos se acostumbra en las fichas que elaboran las bibliotecas.

FICHA HEMEROGRÁFICA

Las revistas y los diarios, como publicaciones periódicas, se identifican a través de una ficha hemerográfica que contiene los datos siguientes.³⁰

1. Nombre de la revista o periódico, subrayado y seguido de punto.
2. Número de volumen; sólo se anota una “v.” seguida del número correspondiente.
3. El número de la publicación se abrevia con una “n.” seguida del número correspondiente.
4. El número de tomo con la abreviatura “t.” seguida del número correspondiente.
5. La ciudad donde se imprime la publicación. No se anota cuando el título proporciona este dato.

³⁰ Ibid. Pág. 75.

6. Fecha de la publicación seguida de dos puntos.
7. Número de páginas consultadas; no se escribe la abreviatura "p.". En la ficha de periódico se anota el número de página, la sección y el número de columna: 1 A 2a. col.

FICHA DE FUENTE ELECTRÓNICA³¹

Cada vez es mayor el número de publicaciones y otros documentos que están apareciendo en forma electrónica, dado que están siendo creados, almacenados y diseminados por medio de computadoras. Un documento electrónico puede o no tener su réplica en papel u otro soporte, a pesar de la complejidad de esta situación, los estudiosos, investigadores y autores necesitan crear referencias a este tipo de recursos electrónicos para poder documentar sus propios trabajos y conclusiones. En respuesta a esto la norma internacional ISO-690-2 establece las directrices que deben contemplarse sobre la creación de estas referencias o citas bibliográficas de documentos electrónicos a fin de reflejar su identidad.

Cuando se trata de libros electrónicos, la estructura y los elementos que se deben incluir en las referencia o citas bibliográficas de documentos electrónicos son: Autor/responsable, Título, [Tipo de medio], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de actualización/revisión, [Fecha de citación], Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

- **Autor/responsable:** La referencia iniciará con el apellido separado por una coma del nombre o las iniciales de la(s) persona(s) responsable de escribir el documento, cuando la obra es una compilación de varios artículos y el nombre del editor o compilador es nombrado prominentemente en la fuente, su nombre se pondrá en el lugar del autor, en este caso la abreviación "ed." o "comp." debe asentarse después del nombre. En caso de desconocerse el nombre del autor o compilador responsable, se colocará el responsable

³¹ <http://biblio.juridicas.unam.mx/gen/cita.htm> (Consulta realizada el 3 de diciembre de 2014).

del documento (persona, organización o institución) y si éste no constase, se comenzará la referencia con el título de la fuente.

- **Título:** El título de una obra debe ser reproducido tal cual aparece, ya sea en letra cursiva o entrecomillado o subrayado; si existe más de un título en la fuente se asienta el primer título, se puede acortar un *título largo* bajo la condición de que no se pierda la información esencial, la omisión no debe realizarse al comienzo del título, todas las omisiones deben indicarse mediante puntos suspensivos (...). Un subtítulo u otra información sobre el título puede ser transcrita en el caso de que sea necesaria para su comprensión e identificación.
- **Tipo de medio:** Es indispensable señalar [entre corchetes] en la referencia, el medio de soporte que almacena o contiene la fuente consultada.
- **Edición:** Debido a que los documentos electrónicos son constantemente actualizados, usualmente incluyen edición, generalmente se utilizan las palabras "edición", "versión", "publicación", "nivel" entre otras semejantes, es por ello, que el número u otra designación para la edición debe incluirse en la referencia, si aparece más de una designación de edición en la fuente, se deberá incluir tanto la edición como la versión (ej.: "6ª. ed., versión 4.6"). La mención de la primera edición no se indica.
- **Lugar de publicación:** El lugar donde fue publicada la obra debe asentarse en el idioma en que se presente en la fuente, las capitales que sean bien conocidas no es necesario que vayan seguidas del nombre del país, cuando el nombre del estado, provincia, ciudad, etc., pueda llevar a confusión con lugares de igual nombre o sea un lugar que no es ampliamente conocido, se establecerá el nombre del país al que pertenece. Si la fuente indica más de un lugar de publicación, se transcribe sólo el de mayor importancia, en caso de no poder determinar el lugar de publicación, se incluirá en vez del nombre del lugar de publicación, una frase como: "*lugar de publicación desconocido*" o "*sine loco*" o una abreviación similar ("*s.l.*")

- **Editor:** El nombre del editor puede asentarse en forma abreviada o con las iniciales, siempre y cuando esto no implique ambigüedad, a efecto de tener una mayor claridad, en general se omiten las frases: "y compañía", "e hijos", "publicado por", "Inc.", "editor", "editorial", etcétera. Si la fuente indica varios nombres de editor, se transcribe el de mayor trascendencia, en caso de que todos lo sean, se asienta el primero, si no se indica el nombre del editor dentro de la obra, se debe establecer una frase como: "*editor desconocido*" o una abreviación "s.e." en lugar del nombre del editor.
- **Fecha de publicación:** La fecha de publicación se asentará conforme a la establecida en la obra, si la fecha de publicación no puede ser determinada a través de la fuente, ésta se debe sustituir por la fecha del copyright, si dicha fecha no está disponible y no existen otras claras indicaciones de la fecha de publicación para el documento electrónico, se debe indicar en su lugar la frase "*fecha de publicación desconocida*".
- **Fecha de actualización/revisión:** Los documentos electrónicos pueden ser frecuentemente actualizados o revisados entre ediciones y versiones, aun cuando un documento está cerrado a la inclusión de nuevos registros, puede ser actualizado por un error de corrección, edición, mantenimiento, etc., cuando es posible obtener dicha fecha de actualización o revisión debe asentarse después de la fecha de publicación.
- **Fecha de citación:** Se debe incluir en la referencia la fecha en que la fuente fue visualizada y debe asentarse entre corchetes, precedida por la palabra "*citado*" o un término equivalente, por último, es viable que las fechas contemplen día, mes y año.
- **Serie:** Si la fuente consultada posee el nombre de una entidad mayor (colección, serie, etc.) de la cual forma parte, ya sea numerada o no, el nombre de dicha entidad y cualquier numeración relativa debe incluirse tal y como aparece en el documento electrónico.
- **Notas:** Es opcional y recomendable incluir en una nota la información que describa el formato (txt, bmp, html, doc, gif, wav, mp3, entre otros) del

documento o el número o tipo de piezas físicas asociadas al documento electrónico, también puede establecerse otra información que se considere relevante.

- **Disponibilidad y acceso:** Para los recursos en línea se debe proveer información que identifique y localice la fuente del documento citado, dicha información debe estar identificada por las palabras "*Disponible en*" o una frase equivalente. La información de la ubicación de documentos en línea en una red computacional como Internet debe estar referida al documento que fue consultado incluyendo el método de acceso a él (por ejemplo: ftp, http://..., etc.) así como la dirección en la red para su localización, dicha dirección debe transcribirse tal cual, es decir, respetando las mayúsculas y minúsculas y con la misma puntuación.
- **Número normalizado:** La referencia debe concluir con el número normalizado asignado a la fuente citada, éste debe ir precedido por el identificador apropiado por el sistema numérico normalizado, ya sea *ISSN* o *ISBN* según sea el caso.

En el caso de tratarse de revistas electrónicas, la estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son: Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

3.1.4. TÉCNICAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN PARA ELABORACIÓN DE FICHAS DE TRABAJO

Para el registro de la investigación en las distintas fuentes hay varias técnicas; desde el cuaderno de notas, hojas sueltas o en fichas; organizar el trabajo resulta de utilidad para relacionar entre sí las notas, intercalar más fácilmente la información cuando se requiere, facilitar la redacción del trabajo o identificar las

fuentes. Sin embargo, una que destaca por su versatilidad es la elaboración de fichas.

Sus propósitos son muy variados, pues en ellas se anotan los razonamientos, planteamientos o interpretaciones del autor; además de críticas, comentarios, conclusiones, etc., que el investigador considera de utilidad para los fines del trabajo. Éstas constituyen la parte medular para la indagación, por lo que se hace necesario que la consulta bibliográfica, hemerográfica o de internet sea suficientemente amplia para fundamentar, comprobar o contraponer las ideas que se desean comunicar.

Existen distintos tipos de fichas, pero para el logro de los objetivos de la presente investigación se recurrirá fundamentalmente a tres tipos distintos: textual, paráfrasis y síntesis mixta, las que a continuación se exponen:

TEXTUAL

“En este tipo de fichas se realiza la transcripción de un párrafo que contenga una idea importante para el trabajo de investigación que se esté realizando”³². Para su elaboración es necesario tener claro el objetivo de la investigación puesto que a partir de la lectura analítica y selectiva de textos, se van registrando los datos o ideas que resulten interesantes.

Las recomendaciones para la creación de este tipo de fichas son:

- Tomar nota en las fichas de la información más significativa. Las citas textuales siempre se escriben entre comillas, lo que las diferencia de los comentarios o ideas personales de la investigación.
- Debe ser breve, tener unidad y exponer una sola idea. En caso de existir información innecesaria se puede omitir y se anotan tres puntos suspensivos;

³² Ibid. Pág. 92.

aunque en caso de que la información eliminada sea muy extensa se hace una línea completa de puntos.

- Se emplea la abreviatura *sic*, cuando se localiza un error ortográfico, de construcción u otro tipo, no se corrige.

PARAFRÁSIS

Para la creación de este tipo de fichas, el investigador “repite la idea de un texto con sus propias palabras. Esta explicación tiene las características de una glosa, pues pretende enunciar de manera amplificada la misma idea del texto, pero con otras palabras”.³³ El desafío de la elaboración de éstas, radica en evitar distorsionar la idea original.

SÍNTESIS MIXTA

Este tipo de fichas resultan fundamentales en el proceso de desarrollo, argumentación y conclusión del trabajo de investigación; mediante el proceso de sintetizar se exponen las ideas principales de un texto en una unidad de sentido, esto es, recoger las partes para obtener un todo que considere las ideas más importantes y registrarlas de acuerdo con un punto de vista determinado.³⁴

Se le denomina mixta dado que se compone de dos elementos; en la parte superior de la tarjeta se anota una cita textual y en la inferior un comentario personal, una paráfrasis o síntesis de la cita, en donde sólo se entrecomillará la cita textual.

Estos tres tipos de ficha de trabajo servirán a la tesista para sistematizar las fuentes consultadas y con ello dar sustento documental a la investigación.

³³ Ibid. Pág. 93.

³⁴ Ibid. Págs. 93-94.

3.2. MÉTODO DE SISTEMATIZACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Una vez que se dispone de la información se requiere de una organización para su aprovechamiento en la redacción final del trabajo; es recomendable partir de la formación del fichero así como darse a la tarea de comparar, seleccionar, ordenar y analizar críticamente las fichas de trabajo.

3.2.1. LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS MATERIALES PARA LA FORMACIÓN DEL FICHERO DE TRABAJO.

Para conformar el fichero se ordenan todas las fichas de acuerdo al plan de trabajo conforme a los capítulos que se decidan conformarán el trabajo; por ello es recomendable anotar en la parte superior derecha de la tarjeta el tema o subtema que le corresponde para clasificarlas.

COMPARACIÓN

Cuando se dispone de una clasificación del material recabado es conveniente hacer una lectura que permita identificar si se dispone de información de todos los temas y subtemas que se pretenden abordar. A partir de ello, se podrá valorar la opción de investigar más sobre un tema o, en su defecto, eliminar esa parte del esquema de trabajo sin alterar su integridad lógica. Asimismo, podría suceder que de un tema o subtema determinado existe un exceso de material será necesario analizar la posibilidad de incluirlo en otro apartado de la investigación.

Lograda la organización de las fichas se deberá realizar una lectura que dará ocasión a identificar la información de que se dispone; si llegara a existir información repetida:

Es fundamental realizar la comparación en función de los siguientes lineamientos:

- **Detectar qué nota proporciona mayor claridad en la argumentación.**
- **Localizar la nota que provenga de una autoridad más reconocida y que pudiera sustentar el trabajo de mejor manera.**

- **Identificar cuál de las notas repetidas contiene una información más amplia, más verás, más útil o, en general, cuál es la más adecuada para los propósitos que se persiguen con el trabajo.**³⁵

SELECCIÓN

Una vez realizada la comparación entre las fichas sobre un mismo tema, se dispondrá de elementos para la selección de los registros más útiles para la redacción del trabajo; esta tarea implica eliminar, esto es, elegir con base en la veracidad, fiabilidad, utilidad, etc., la información que se considere más pertinente; sin que esto signifique su destrucción, sino que con ellas se podrá conformar un fichero más general.

ORDENAMIENTO

En ocasiones, dada la cantidad de información de la que se dispone puede darse el caso que ésta carezca de unidad por lo que, “se debe proceder a darles un orden, de acuerdo con pautas lógicas y conforme a la secuencia establecida en el esquema de trabajo”.³⁶ Esta tarea puede exhibir la posibilidad de haber errado en la conformación del fichero, por lo que se puede reubicar o rechazar nuevamente algunas fichas.

ANÁLISIS CRÍTICO

Ahora bien, cuando se dispone de un fichero comparado, seleccionado y ordenado, es indispensable una lectura que permita interpretar y entender la terminología de los textos para comprender las ideas principales y secundarias aunque se puede generar una aceptación de textos, sin poner en duda su validez o veracidad por lo que analizar las fichas es una tarea inevitable, en la que el investigador debe considerar, de manera objetiva lo siguiente:

³⁵ Ibid. Pág. 105.

³⁶ Ibid. Pág. 106.

- Observar si la información recopilada cumple con los propósitos que se habían trazado.
- Examinar la congruencia e ilación de las ideas.
- Observar si la información proporcionada por un autor es original o está basada en otras fuentes.
- Examinar la solidez de cada razonamiento.
- Cuestionar la veracidad de una información confrontándola con otra.

Durante el análisis crítico de material es necesario conservar una unidad lógica y evitar, en lo posible interferencias personales –como prejuicios, parcialidad, etc. – que oscurezcan o distorsionen la información. Del rigor que se aplique en el análisis del material, dependerá que el trabajo no presente anomalías.³⁷

3.3. REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO

Llegado el límite de la etapa de recabar la información y se dispone de todo el material que el investigador considere de utilidad con base en el objetivo de la Investigación Documental, se procede al informe académico, éste “tiene la función de presentar los resultados del proceso de la investigación documental: los objetivos propuestos en el estudio, las técnicas y procedimientos empleados, la exposición y argumentación de los temas, los hechos y datos alcanzados y la conclusión e implicaciones obtenidas a partir de los resultados.”³⁸

La estructura lógica de este tipo de trabajos dispone de tres partes esenciales con la que se da unidad a la exposición científica: Introducción, Exposición general o desarrollo y Conclusiones y/o recomendaciones.

³⁷ Ibid. Pág. 108.

³⁸ Ibid. Pág. 111.

CAPÍTULO 4. EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. TEORÍA DE ANÁLISIS QUE DA SUSTENTO A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LOS ARGUMENTOS CENTRALES DE LA TEORÍA Y SU CONTRASTACIÓN CON LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA)

4.1.1. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

4.1.1.1. CONTEXTO MUNDIAL DE LA RIEB

En México ha existido una preocupación constante por hacer de la educación el pilar fundamental para la transformación de la sociedad con la aspiración de brindar a la población una mejor calidad de vida; por años una prioridad constante fue la cobertura y evitar el analfabetismo, sin embargo, desde la última década del siglo pasado y principios de éste, la calidad ha tenido una preeminencia en las decisiones gubernamentales.

Con el Siglo XXI sucedieron una serie de reformas que dieron pauta a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en un contexto mundial que ha dado directrices para la planificación del Sistema Educativo Nacional. En el caso de la formación de maestros, existen tendencias internacionales para la educación superior, tal es el caso del Proyecto Tuning que ha marcado el rumbo de las universidades tanto de Europa como de América Latina, y por supuesto, México no es la excepción, dando paso de esta manera a un enfoque de competencias profesionales.

4.1.1.1.1. PROYECTO TUNING: ORIGEN Y DESCRIPCIÓN

En la Educación Superior uno de los proyectos más importantes es el denominado *Tuning Educacional Structures in Europa*. En el año 2001 en Europa en el marco de la Declaración de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior nace el Proyecto Tuning, mientras que para 2004 en medio de una intensa reflexión tanto nacional como internacional, sobre Educación Superior surge el proyecto Tuning – América Latina.

Tuning se puede interpretar a partir de la palabra en inglés “*tune*”, ésta significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la “afinación” de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que se pueda interpretar sin disonancias; es decir, se generó un espacio para permitir afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que éstas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea.

El proyecto, se apoya en anteriores experiencias de cooperación realizadas en el marco de los Proyectos de redes temáticas de Sócrates-Erasmus y de los proyectos piloto ECTS, aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

Su principal objetivo es determinar los puntos de referencia para el establecimiento, a escala europea, de las competencias genéricas y específicas para cada disciplina, en una serie de campos temáticos: Matemáticas, Geología, Empresariales, Enfermería, Estudios Europeos, Historia, Ciencias de la Educación, Física y Química.

Uno de sus elementos más característicos es la aplicación de una particular metodología de trabajo, con cuatro grandes **ejes** de actuación:

- 1) Competencias genéricas
- 2) Competencias disciplinarias específicas
- 3) El papel del sistema ECTS como sistema de acumulación y
- 4) La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.³⁹

El Proyecto Tuning actúa de forma coordinada con todos los agentes que participan en el proceso de ajuste de las estructuras educativas europeas: universidades y personal universitario, estudiantes (ESU), Conferencias de Rectores (EUA), EURASHE, agencias de aseguramiento y acreditación de la calidad (ENQA), los centros ENIC-NARIC, el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la Comisión Europea, los empleadores y las asociaciones profesionales.

4.1.1.1.2. PROYECTO TUNING LATINOAMERICANO

Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la Ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, acercaron la inquietud de pensar un proyecto similar con América Latina.

Desde ese momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de Octubre de 2003. Se puede decir que la propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos.

La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única e universal, lo que cambian son los actores y la impronta que brinda cada realidad. El proyecto ALFA Tuning – América Latina surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Hasta el momento

³⁹ <http://eees.universia.es/europa/> (Consulta realizada el 16 de enero de 2015).

Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

En la actualidad Tuning se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida pues la formación de los recursos humanos es de vital importancia y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global, es un elemento de relevancia innegable. Con esta influencia, en América Latina fue concebido como un “espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina”.⁴⁰

El Proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos.

Dicho proyecto es “una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes académicos, tanto europeos como muy especialmente latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única e universal. Lo que cambia son los actores y la impronta que brinda cada realidad.”⁴¹

La metodología Tuning América Latina se rige por cuatro grandes líneas de trabajo:

1. Competencias –genéricas y específicas de las áreas temáticas-

⁴⁰ Pablo Beneitone, et al. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España, Universidad de Deusto. 2007. Pág. 13.

⁴¹ Ibid. Pág. 14.

2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias
3. Créditos académicos
4. Calidad de los programas

El trabajo serio y articulado de estas cuatro líneas propuestas tendría como consecuencia el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y los Programas de Estudio; además favorecería un énfasis cada vez mayor en los resultados en el desarrollo de competencias, esto concuerda con un enfoque de la educación centrado prioritariamente en el estudiante y en su capacidad de aprender; con ello también se facilita la innovación a través de la elaboración de materiales de enseñanza para beneficio de alumnos y profesores; de igual manera, en su conjunto al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Durante el desarrollo del proyecto se creó un Comité de Gestión, doce grupos de trabajo, uno por cada una de las áreas temáticas y 19 Centros Nacionales que trabajaron en conjunto. Fueron 5 Reuniones Generales: marzo de 2005 en Buenos Aires; agosto de 2005 en Belo Horizonte; febrero de 2006 en San José de Costa Rica; junio de 2006 en Bruselas y febrero de 2007 en México, D.F.

Como resultado de ellas, las universidades latinoamericanas asumen las nuevas tendencias universales en Educación Superior, éstas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- a) Las universidades deben crear programas con contenidos académicos que den respuesta a las demandas de un sector productivo basado en el conocimiento y el adecuado manejo de la información para hacer frente al constante desarrollo económico y social, mediante programas de estudio flexibles que brinden oportunidades novedosas de aprendizajes con base en la constante y vertiginosa transformación actual del mercado de trabajo. Esto demanda que los estudiantes incorporen en sus procesos de enseñanza-

aprendizaje, competencias que le brinden esa capacidad de adaptación permanente al cambio, pero al mismo tiempo los forme como ciudadanos comprometidos.

- b) En la formación de profesores, el aprendizaje de los estudiantes, el seguimiento de su desempeño académico y en la mejora de la relación profesor alumno debe existir una verdadera integración de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), pues constituyen otro factor que ha acelerado y modificado los procesos de manejo de la información y de las comunicaciones; constituyen medios y herramientas que apoyan el proceso pedagógico por lo que se requiere el desarrollo de competencias para un manejo eficaz de la tecnología.
- c) El avance del conocimiento y de las herramientas que existen deben determinar una nueva concepción del perfil profesional, pues la sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con amplios conocimientos de su realidad local y mundial, quienes junto con su capacidad de adaptación al cambio, asuman un compromiso ético con la sociedad. Esta visión implica un proceso de aprendizaje con un enfoque multi e interdisciplinario, mediante la promoción del trabajo grupal para el desarrollo del aprendizaje colaborativo para el logro de tareas y actividades estudiantiles.

Se hace indispensable entonces, proyectar los perfiles de los profesionales universitarios de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país; por ello es recomendable que para su definición se realice a través de competencias.

- d) Es prioritario que el centro del proceso educativo sea el estudiante, esto implica que el profesor ceda el escenario, el protagonismo, la palabra, y así la educación esté centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza. Este cambio de paradigma exhibe un sujeto quien aprende como consecuencia de su participación activa y a un docente transformado en un gran facilitador de diversos recursos como: información, métodos, herramientas, crea ambientes

y les acompaña brindando asistencia durante el proceso para aumentar la motivación, el compromiso, el gusto por aprender y la comprensión de la utilidad de lo aprendido.

- e) Se hace necesaria la internacionalización de la educación superior, dado que, el alcance global de la actividad humana en la actualidad no tiene precedentes, por la intensidad y la extensión de su influencia; la globalización puede tener varios efectos que podrían ocasionar la apropiación de modelos extranjeros facilitadores de referentes para mejorar prácticas internas y confirmar la pertinencia con una visión local y global, que son necesarias y complementarias.

4.1.1.1.3. LAS 27 COMPETENCIAS DEL TUNING LATINOAMERICANO

En la actualidad las universidades tienen la misión de preparar al capital humano que se incorporará a la vida productiva, para ello, es necesario usar sus conocimientos, su tradición y su capacidad de innovación para formar estudiantes con una perspectiva en la que “el aprendizaje sea una tarea vitalicia, para una carrera productiva y para la ciudadanía”⁴², esta aspiración requiere una permanente transformación cuyo liderazgo se muestra evidente de la sensibilidad de los cambios sociales que tomen en cuenta a los actores interesados del mundo académico, pero también de otros sectores, tales como empresarios, la sociedad civil y gobiernos.

Se parte de reconocer que “la educación induce a la sociedad a progresar, pero al mismo tiempo, tiene que responder y adelantarse a los requerimientos de esta última, elaborando estrategias que se adecuen a los programas de estudio que formaran los futuros profesionales y ciudadanos”⁴³, es por ello que en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, en el año de 1998 destaca, entre los ejes prioritarios, la capacitación del personal como consecuencia de una

⁴² Ibid. Pág. 34.

⁴³ Ídem

formación basada en competencias para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.

Esto requiere métodos educativos innovadores para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente, pero también el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

En el marco del Tuning Europa, “las competencias los representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”⁴⁴; mientras que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, tales como la capacidad para aprender, tomar decisiones, diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, entre otras; se complementan con las competencias específicas, que se relacionan con cada área temática.

Una formación basada en competencias puede aportar ventajas a la educación, destacando las siguientes: la identificación de perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio; desarrollar un nuevo paradigma de educación centrado en el estudiante hacia la gestión del conocimiento; responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje; contribuir a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía; propiciar un impulso para la construcción y consolidación del Espacio América Latina, el Caribe y la Unión Europea de Educación Superior; tomar en consideración los acuerdos firmados en la última Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en Montevideo 2006; estimular acuerdos para la definición de un lenguaje común, que facilite el intercambio y el diálogo entre los diferentes grupos interesados.⁴⁵

De esta manera, en la sociedad del aprendizaje, las competencias surgen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre las distintas posibilidades, los conocimientos apropiados para fines específicos que requieren adoptar una

⁴⁴ Ibid. Pág. 37.

⁴⁵ Ibid. Págs. 37-39.

educación centrada en el estudiante, en la que se modifique la organización y resultados de aprendizaje como consecuencia del papel cambiante del educador.

De esta manera, las competencias genéricas profesionales que debe poseer un docente son las siguientes:

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- 3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- 4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- 5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- 6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- 8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- 9) Capacidad de investigación.
- 10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- 11) Habilidades para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- 12) Capacidad crítica y autocrítica.
- 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- 14) Capacidad creativa.
- 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 16) Capacidad para tomar decisiones.
- 17) Capacidad de trabajar en equipo.
- 18) Habilidades interpersonales.
- 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20) Compromiso para preservación del medio ambiente.
- 21) Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26) Compromiso ético.
- 27) Compromiso con la calidad.⁴⁶

⁴⁶ Ibíd. Págs. 44-45.

CAPÍTULO 5. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA RIEB

5.1 LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El Estado Mexicano tiene responsabilidades con la sociedad para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas y grupos sociales, como consecuencia la formalidad de las estructuras y organizaciones gubernamentales, mediante la implementación de políticas públicas incluyentes. Para ello, el sistema educativo nacional orienta sus esfuerzos hacia la creación de condiciones propicias de equidad y calidad para brindar oportunidades de desarrollo social e individual para otorgar una Educación Básica que construya el presente y el futuro de México.

Las reformas en los sistemas educativos se han visto influenciadas por la vertiginosa transformación de la sociedad en la que la renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, aunada a una economía centrada en el conocimiento han requerido de diagnósticos internos y experiencias internacionales que han dado el rumbo de las decisiones acerca de la educación y sus procesos.

El mundo global e interdependiente ha demandado nuevos desempeños en un marco de pluralidad y democracia en una sociedad en la que cada estudiante debe desarrollar competencias para afrontar una economía en la que el conocimiento es la fuente principal para la creación de valor.

Con esta visión:

La escuela debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su

compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI.⁴⁷

Con una visión prospectiva, en México las autoridades educativas Federal y Locales, elaboraron un proyecto educativo hacia el 2030, dando pauta la Reforma Integral de la Educación Básica con la convicción de educar a los individuos que el país requiere para un desarrollo político, económico, social y cultural, “porque en ella se sientan las bases de lo que los mexicanos buscamos entregar a nuestros hijos: no cualquier México, sino el mejor México que esté a nuestro alcance”⁴⁸

Un antecedente importante a esta reforma sucedió en 1992 con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; con ella se inició una reorganización y transformación del Sistema Educativo Nacional en la búsqueda de una mejor gestión de la Educación Básica mediante la innovación de prácticas y propuestas pedagógicas para garantizar la permanencia en el nivel preescolar y elevar la cobertura de los niveles de preescolar y secundaria.

Como resultado de esta política educativa destacan: la actualización de planes y programas de estudio, el fortalecimiento de la capacitación y actualización permanente del Magisterio, el reconocimiento y estímulo de la calidad docente, la mejora de la infraestructura educativa; la consolidación del Federalismo Educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los Gobiernos Estatales; así como la promoción de la participación social en beneficio de la educación.

Después de dos décadas de operación,

Si bien muchos de sus propósitos y supuestos se han fortalecido con el paso del tiempo, otros deben revisarse profundamente, desde la perspectiva de la necesidad de elevar la calidad en los procesos y resultados de la Educación Básica. Es claro que no podría ser de otra forma, en la medida que las políticas públicas para dicho tipo educativo, y la sociedad en que se

⁴⁷ Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de Educación Básica. México, SEP, 2011. Pág. 6.

⁴⁸ Idem.

desarrollan son, en esencia, dinámicas y han registrado profundas transformaciones.⁴⁹

Ante esta inminente realidad, el 8 de agosto de 2002 el Gobierno Federal asume el Compromiso Social por la Calidad de la Educación con la intención de impulsar el desarrollo armónico e integral de los sujetos y de la comunidad al contar con un sistema educativo nacional de calidad con la aspiración de alcanzar los más altos estándares de aprendizaje, como consecuencia de formar ciudadanos que aprendan a aprender, aprendan para la vida y a lo largo de la vida a través del reconocimiento de enfoques centrados en el aprendizaje.

Otro antecedente importante fue suscrito entre el Gobierno Federal y los maestros de México, representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el 15 de mayo de 2008: La Alianza por la Calidad de la Educación en México, mediante la cual se estableció el compromiso de realizar una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, lo que requeriría una reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar; además de profesionalizar a las autoridades educativas y docentes; evaluar para mejorar, “ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado a políticas educativas”⁵⁰

Esta aspiración sentó las bases de la transformación del sistema educativo nacional para el bienestar y desarrollo integral de la infancia y la juventud en materia de salud, alimentación y nutrición al considerar las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los estudiantes de las escuelas públicas de Educación básica de todo el país; así es que esta política pública fortalece la Reforma Integral de la Educación Básica.

En resumen,

⁴⁹ *Ibíd.* Pág. 8.

⁵⁰ *Ibíd.* Pág. 9.

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y el establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.⁵¹

La construcción de una escuela mexicana congruente con las exigencias del Siglo XXI debe caracterizarse como un espacio de oportunidades para la niñez independientemente de su condición personal, socioeconómica o cultural; en la que se reconozcan las capacidades individuales para aprender en un marco de respeto y libertad con responsabilidad, a través de la creación de redes colaborativas de conocimiento en un ambiente agradable, seguro y saludable para generar los valores ciudadanos que motiven el crecimiento individual y colectivo como resultado del trabajo comprometido de estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores.

5.1.1. PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA

Los antecedentes del Plan de Estudios 2011, Educación Básica, están en el marco del Artículo 3º. Constitucional y con la colaboración de especialistas, centros académicos, distintos foros de discusión se actualizaron, cuidando su pertinencia, gradualidad y congruencia interna, los enfoques, aprendizajes esperados, contenidos y materiales educativos para los tres niveles que conforman la Educación Básica en México con una mirada inclusiva y plural para garantizar la atención y aprecio por la diversidad cultural y lingüística.

La decisión sobre estas políticas educativas consideraron las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para profundizar en el manejo de las Ciencias, la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

⁵¹ Idem.

La sociedad mexicana en el Siglo XXI requiere la formación de un ser humano como un ser universal, desde una dimensión nacional y global que debe considerarlo como un ciudadano democrático, crítico y creativo producto de tránsito en un trayecto formativo que se prevee en el Plan de Estudios 2011. Educación Básica, que es el “documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados”⁵²; tiene una doble dimensión, nacional y global; la primera permite la construcción de la identidad personal y nacional de los educandos, con la intención de que valoren su entorno, vivan y se desenvuelvan como personas plenas; mientras que la global alude a la conformación de un ser universal competitivo, ciudadano del mundo que aprende a lo largo de su vida de manera productiva, activa y capaz de aprovechar los avances tecnológicos.

Sustenta como componente irrenunciable de la calidad educativa la equidad en la Educación Básica, pues al ser de observancia nacional toma en cuenta la diversidad social, que “se manifiesta en la variedad lingüística social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa”⁵³; otra distinción es la que genera el Estado laico, que en el marco de una educación humanista científica que se sustenta en los principios de la democracia: “el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad”⁵⁴

Con este enfoque la evaluación se asume como una forma de aprendizaje puesto que a través de ella se puede identificar el rezago educativo para efectuar oportunamente en la escuela estrategias de atención y retención que garanticen la permanencia de los educados en el sistema educativo nacional para seguir aprendiendo.

Para una implementación eficaz del Plan de Estudios y garantizar la aplicación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de aprendizajes y la

⁵² Ibid. Pág. 18.

⁵³ Ibid. pág. 19

⁵⁴ Idem.

mejora de la calidad educativa, es indispensable generar las condiciones esenciales a través de los Principios Pedagógicos, éstos son los siguientes:

- I.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- I.2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
- I.3. Generar ambientes de aprendizaje.
- I.4. Trabajar en colaboración para la construcción del aprendizaje.
- I.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares, los Aprendizajes Esperados.
- I.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- I.7. Evaluar para aprender.
- I.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- I.9. Incorporar temas de relevancia social.
- I.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- I.11. Reorientar el liderazgo.
- I.12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Es decir, si la aplicación en las instituciones educativas del Plan de Estudios 2011 se da bajo estos postulados, se presume será posible potenciar las Competencias para Vida, éstas: “Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser porque se manifiesta en la acción de manera integrada”⁵⁵.

⁵⁵ Ibid. Pág. 30.

Las competencias establecidas deberán potenciarse en los tres niveles de la Educación Básica y a lo largo de la vida mediante oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para la niñez mexicana y son las siguientes:

- **Competencias para el aprendizaje permanente.** Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- **Competencias para el manejo de la información.** 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.
- **Competencias para el manejo de situaciones.** Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- **Competencias para la convivencia.** su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- **Competencias para la vida en sociedad.** Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.⁵⁶

Es decir, se pretende que como resultado de un trayecto formativo de 12 años el mexicano fortalezca y desarrolle sus capacidades para insertarse de la mejor manera a la sociedad; para ello, el Plan de Estudios 2011 establece un perfil de egreso para el estudiante que egresará, a través de éste se define el tipo de ciudadano que se formará, será un referente común para puntualizar los componentes curriculares, al mismo tiempo, será un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo; así al culminar su tránsito por la Educación Básica, el educando evidenciará los rasgos siguientes:

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

⁵⁶ Ibid. Págs. 30-31.

- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.**
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.**
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.**
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.**
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística; sabe trabajar de manera colaborativa, reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.**
- g) Promueve y asume el cuidado de la salud del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.**
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.**
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.**
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.⁵⁷**

Para el logro de este perfil de egreso se integran en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, una serie de espacios curriculares que como tarea compartida, aportan conocimientos, habilidades, actitudes y valores para sentar las bases del desarrollo intelectual, afectivo y físico que el sujeto aprenderá y utilizará para seguir aprendiendo a lo largo de la vida para afrontar los desafíos que la cotidianidad le presente.

5.1.2. MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El trayecto formativo de la Educación Básica está previsto en el mapa curricular de la Educación Básica, éste articula los tres niveles que lo conforman a través de cuatro Campos de Formación mediante los cuales se establecen otros espacios curriculares con una secuencia horizontal y con gradualidad en las Asignaturas. De manera vertical se observa la progresión de “los Estándares Curriculares de

⁵⁷ Ibid. Pág. 32.

Español, Matemáticas, Ciencia, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales,⁵⁸ la siguiente representación gráfica no expresa completamente sus interrelaciones, sus principales vinculaciones están en función de los Campos de Formación que alinean los Campos Formativos de Preescolar con las asignaturas de Primaria y Secundaria.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1er PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3er PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
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		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español 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 ³			Ciencias I (Biología)	Ciencias II (Física)	Ciencias III (Química)
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³		
				Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Historia ³		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Educación Física ⁴			Asignat. Estatal		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴			Educación Artística ⁴			Formación Cívica y Ética I y II		
										Tutoría		
										Educación Física I, II y III		
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.⁵⁹

⁵⁸ Ibid. Pág. 33.

⁵⁹ <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios/mapa-curricular-info> (Consulta realizada el 27 de diciembre de 2014).

Para su comprensión es indispensable entender la función de los Estándares Curriculares, los aprendizajes esperados y los enfoques de los campos de formación para vislumbrar la forma en que éste impacta la formación integral del alumnado de Educación Básica.

Son cuatro periodos de tres grados cada uno en los que se organizan los Estándares curriculares; esta decisión obedece al reconocimiento de ciertas características del desarrollo cognitivo de los estudiantes, es decir, el referente para la toma de decisiones es la evolución cognitiva.

Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos (...) éste es el seguimiento progresivo y longitudinal de los estudiantes (...) integran esa dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.⁶⁰

En este sentido, la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional se vinculan en este proyecto educativo a través de los aprendizajes esperados; éstos de manera operativa articulan el sentido del logro educativo como expresiones del desarrollo y crecimiento de los sujetos, a través de un proceso gradual que se organiza curricularmente en los campos de formación.

Los Campos de Formación para la Educación Básica tienen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso; encauzan la temporalidad del currículo manteniendo la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto; son cuatro: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo Personal y para la convivencia.

⁶⁰ Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de Educación Básica. Op. Cit. Pág. 35.

El uso y estudio formal del lenguaje es el punto de partida del campo de formación de *Lenguaje y comunicación* para el desarrollo de competencias comunicativas, es decir, se pretende que cada educando aprenda y desarrolle habilidades para aprender a hablar, escuchar, leer y escribir pues se reconoce que éstas garantizan el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías. La habilidad comunicativa contempla también el Inglés como segunda lengua y el código de las habilidades digitales.

En el Nivel Preescolar, “El desarrollo del lenguaje oral tiene alta prioridad”⁶¹ pues interactuar en situaciones comunicativas genera un efecto significativo en el desarrollo emocional, cognitivo, físico y social ya que permite adquirir confianza y seguridad en sí mismos para integrarse a su cultura y los diferentes grupos sociales en los que se involucran; respecto al lenguaje escrito se aspira a la comprensión de algunas características y funciones del lenguaje escrito; para ello se reconoce que dadas las características de los niños existe una diversidad de ritmos de desarrollo y aprendizaje.

En este nivel, el Inglés se considera a partir del tercer grado con el propósito de propiciar el contacto y la familiarización como consecuencia de involucrarlos en prácticas sociales del lenguaje y el desarrollo de competencias que sienten las bases de aprendizajes posteriores. Esta decisión se sustenta en teorías pedagógicas que indican que al exponerlos desde edades tempranas a una segunda lengua se logra tener un mejor dominio de ellas, sobre todo en cuanto a comprensión auditiva y pronunciación.

Respecto al campo de formación de *Pensamiento matemático*, se enfoca al uso del razonamiento como herramienta fundamental para la solución de problemas mediante el lenguaje matemático; organiza “el tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de la información y procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la búsqueda de

⁶¹ Ibid. Pág. 37.

información a los recursos que se utilizan para representarla.”⁶² Pone énfasis en la solución de problemas así como en la formulación de argumentos para la explicación de sus resultados, en el diseño de estrategias y los procesos para la toma de decisiones.

En el Nivel Preescolar se da inicio al desarrollo del pensamiento matemático mediante el uso de los principios del conteo, el reconocimiento de la importancia y utilidad de los números en la vida cotidiana; además de la creación de las nociones para el algoritmo de la suma y la resta a través de la resolución de problemas que impliquen agregar, quitar, reunir, igualar y comparar colecciones. Asimismo, se favorece el desarrollo de las nociones espaciales como proceso en el que se establecen relaciones entre los infantes y el espacio.

En el campo de formación *Exploración y comprensión del mundo natural y social* se sientan las bases de la formación del pensamiento crítico para buscar explicaciones a la realidad, en éste se integran diversos enfoques disciplinares, entre ellos, aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Se orienta al reconocimiento de la diversidad cultural y social dentro de una sociedad global cuya prioridad es el ser nacional. Se pretende que con una visión multidimensional del currículo, se explore y entienda el entorno a través del acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales.

Para el Nivel Preescolar la intervención se centra en el desarrollo del pensamiento reflexivo como consecuencia de poner en práctica la observación, formulación de preguntas, resolución de problemas y la elaboración de explicaciones, inferencia y argumentos sustentados en las vivencias directas.

Con ello, se aspira a que en el mundo natural, como resultado de la sensibilización y una actitud reflexiva se actúe para el aprovechamiento de los recursos naturales y hacia el cuidado del ambiente. En el aspecto social, desarrollar competencias

⁶² Ibid. Pág. 41.

que posibiliten la vida en sociedad mediante aprendizajes de valores para la convivencia familiar y en comunidad.

Este campo de formación también contempla el Desarrollo físico y la salud para generar una conciencia sobre el bienestar en una vida activa y la prevención de actividades para lograr estilos de vida saludables, que incluyan formas de relación responsables y comprometidas con el medio, así como, evitar riesgos en el hogar, la escuela y la calle.

Y, finalmente, el campo de formación *Desarrollo personal y para la convivencia* cuyo enfoque aspira el aprendizaje para:

Actuar con juicio crítico en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.⁶³

Se propone el planteamiento de dilemas éticos para generar la discusión y el estudio de roles para la solución pacífica de conflictos con base en las propias habilidades sociales y los valores y principios esenciales de una comunidad libre, democrática y justa.

Con esta perspectiva formativa se aspira a favorecer el trabajo colaborativo para sustentar la confianza comunitaria para el Siglo XXI mediante el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad como resultado del fortalecimiento de la autoestima, la autorregulación y la autonomía para transitar de la heteronomía a la autonomía en la toma de decisiones para actuar con responsabilidad sobre el cuerpo y el entorno. Esto además, incluye el lenguaje estético de diversas expresiones artísticas que junto con el movimiento inteligente se orientan hacia una pedagogía centrada en el desarrollo de la autonomía para construir relaciones armónicas.

⁶³ Ibid. Pág. 46.

En el Nivel Preescolar se inicia con el desarrollo y fortalecimiento de este campo de formación a través de los campos formativos Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artísticas; el primero:

Se refiere a las actitudes y procesos de la construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales; la comprensión y regulación de las emociones, y la habilidad para establecer relaciones interpersonales. También promueve la autorregulación al acordar límites a su conducta; [mientras que el segundo] Se orienta a potenciar en los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos mediante el arte y experimenten sensaciones de logro.⁶⁴

En conjunto los cuatro campos de formación sientan las bases para el desarrollo de los sujetos tomando en consideración una formación integral orientada en las capacidades afectivas-sociales, las motoras, las cognitivas y el lenguaje para conformar al ciudadano del mundo del Siglo XXI; centra su atención en los procesos de aprendizaje y desarrollo para el fortalecimiento de las competencias para la vida.

En resumen, “El Diseño curricular propuesto por la SEP, constituye un documento normativo y de orientación validado para todo el país. Éste sintetiza las intenciones educativas y resume los aprendizajes previstos desde las visiones oficialistas de las políticas educativas”.⁶⁵

La Mtra. Guadalupe G. Quintanilla Calderón en su ensayo *Origen y fundamentos de los diseños curriculares por competencias para el logro de la calidad educativa: un análisis sobre los currícula de Educación Básica en México* publicado en el 2009 sostiene que el Diseño curricular de la Educación Básica en México da unidad y atiende a la diversidad de los estudiantes al tomar en cuenta la variedad de entornos de los que provienen a quienes escolarizará en este país entre los tres y los quince años de edad.

⁶⁴ Ibid. Pág. 47.

⁶⁵ Guadalupe G. Quintanilla Calderón. “Origen y fundamentos de los diseños curriculares por competencias para el logro de la calidad educativa: un análisis sobre los currícula de Educación Básica en México” en: *Textos para repensar la gestión de la escuela*. México. Ediciones y Gráficos Eón, S. A. de C. V., 2009. Pág. 33

Éste asume, como toda educación con la aspiración a ser universalizada, los principios y fines orientadores de: ética, calidad, creatividad, innovación, democracia, interculturalidad y conciencia ambiental. Sirve como un código común para que los diferentes actores del proceso educativo se comuniquen, sobre todo porque establece las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de contenidos pues marca el qué, el para qué, el cómo enseñar y aprender.

La autora destaca que en este Diseño curricular se prioriza el reconocimiento de la persona, quien por cierto, es mucho más una simple suma de las partes y que está dentro de una sociedad que posee como fortaleza la diversidad y la democracia; pero que también plantea retos como la globalización, la sociedad del conocimiento, la ciudadanía y el nuevo entorno laboral para lo que se requiere desarrollar todas las potencialidades que lleven a los individuos a *Aprender a aprender*.

Plantea como aspectos centrales de una propuesta curricular con estas características, los siguientes:

LA CALIDAD: que asegure la eficiencia en los procesos y eficacia en los logros y las mejores condiciones de una educación para la identidad, la ciudadanía y el trabajo en un marco de formación permanente.

LA EQUIDAD: que posibilite una buena educación para todos los mexicanos sin exclusión de ningún tipo.

LA INTERCULTURALIDAD: para contribuir al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural.

LA DEMOCRACIA: que permite educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos así como la participación y la ética para fortalecer los valores y la conciencia moral, individual y pública.

LA PERTINENCIA: para favorecer el desarrollo de una educación que esté en función de las necesidades de la diversidad y del desarrollo sostenido de México.⁶⁶

Específicamente, en lo que se refiere a los currícula, afirma que para el logro del impacto deseado en el contexto de las acciones pedagógicas, el Plan de Estudios 2011, reúne las siguientes características:

⁶⁶ Ibid. Pág. 35.

ES SIGNIFICATIVO: Permite identificar los aprendizajes que los estudiantes pueden lograr, deben ser útiles y estar vinculados a las características, intereses y necesidades de los estudiantes y responder a su contexto de vida mediante una interacción afectiva y cognitiva entre el nuevo aprendizaje y los saberes previos.

ES ABIERTO: Está concebido para la incorporación de contenidos que lo hagan constantemente pertinente ante la realidad y su diversidad. Se construye con la comunidad educativa y otros actores de la sociedad de modo participativo.

ES FLEXIBLE: Permite modificaciones en función de la diversidad humana y social, de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales a quienes se dirige y de los cambios que la sociedad plantea.

ES DIVERSIFICABLE: Su diseño permite un fluido proceso de construcción, adecuado a las características y demandas socio-económicas, geográficas, culturales y educativas de las regiones, localidades e instituciones educativas en donde se aplica. No obstante, cada institución educativa, por ser la instancia principal de la descentralización educativa, construye su propuesta curricular diversificada, la cual posee valor oficial.⁶⁷

Respecto a la postura ante el aprendizaje reconoce la necesidad de saber cuáles son los estilos y ritmos de aprendizaje de su grupo escolar, las formas de pensar, los saberes y experiencias previas, su desarrollo afectivo, su percepción del mundo, entre otros aspectos para disponer de elementos para decidir las estrategias pedagógicas y/o didácticas más pertinentes para garantizar que los educandos aprendan.

EL ÉNFASIS EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS: entendido como todo aquello que interviene durante una sesión de enseñanza y aprendizaje en el aula o fuera de ella. Se enseña y se aprende en la interrelación maestro-alumno-entorno; sin embargo, tanto el maestro que enseña como el estudiante que aprende, portan en sí la influencia y los condicionamientos de su salud, de su herencia, de su propia historia, de su entorno escolar, sociocultural, ecológico y mediático; ellos intervienen en el proceso e inciden en los resultados de aprendizaje. Más aún, al enseñar, el maestro también se modifica, aprende en la medida que interactúa con sus alumnos. Por ello, la construcción de los aprendizajes previstos se suma a los imprevistos, que se generan conciente [sic] o subconscientemente en el aula, la escuela y otros ámbitos educativos.

LA SIGNIFICATIVIDAD Y FUNCIONALIDAD DEL APRENDIZAJE: que abre la posibilidad para que los estudiantes conecten e integran en forma dinámica diferentes saberes. Mientras más conexiones se puedan hacer respecto a un aprendizaje determinado, más son las posibilidades de asimilarlo, recordarlo, transferirlo o aplicarlo. Se deben ofrecer experiencias que permitan aprender en forma profunda y amplia para ello, es necesario destinar mayor tiempo a los temas importantes, y enseñarlos usando diversas metodologías. Mientras más sean los sentidos que se ponen en acción, mayores serán las conexiones que podrán establecerse entre el aprendizaje anterior y el nuevo.

⁶⁷ Ibid. Pág. 38.

LA METACOGNICIÓN Y LA AUTOEVALUACIÓN: necesarias para promover la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. Los estudiantes requieren actividades pedagógicas para autoevaluar lo que sienten, lo que saben o no saben, y además, para que analicen sus estilos y ritmos personales, así como los logros, avances y dificultades para aprender.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO HECHO EDUCATIVO: donde los estudiantes aprenden de sus aciertos y errores, permite recoger información sobre logros, avances y dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes. La meta es tomar decisiones de mejoramiento y recuperación pedagógica. Las inteligencias múltiples para que los aprendizajes y la evaluación se desarrollen de manera diferenciada, en la perspectiva de la pedagogía para la diversidad. El Diseño curricular tiene una perspectiva humanista y moderna, toma en cuenta la centralidad de la persona, recoge la compleja realidad educativa, las tendencias pedagógicas actuales y los avances incesantes del conocimiento, la ciencia y la tecnología.⁶⁸

Por su parte el Perfil de egreso vislumbra las características humanas y de convivencia atendiendo a la diversidad e independientemente de los conocimientos se plantea a un alumno capaz de ser:

ES ÉTICO Y MORAL: Que construye juicios de valor de manera reflexiva a la luz de los valores universales, y actúa conforme a ellos con una actitud positiva frente a las diferencias culturales, ideológicas y filosóficas.

ES DEMOCRÁTICO: Que genera consensos y puede tomar decisiones con otros. Es respetuoso de las reglas básicas de convivencia y asume la democracia como participación activa y responsable en todos los espacios que requieran su presencia.

ES CRÍTICO Y REFLEXIVO: Que hace uso permanente el pensamiento divergente entendido como la capacidad de discrepar, cuestionar, afirmar y argumentar sus opiniones y analizar reflexivamente situaciones distintas.

ES CREATIVO: Que es permanentemente innovador, promueve la producción de conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura. Busca soluciones, alternativas y estrategias originales a los problemas que enfrenta orientándolas hacia el bien común e individual, en un marco de libertad.

ES SENSIBLE Y SOLIDARIO: Que integra sus afectos en su actuar cotidiano y en su pensamiento reflexivo, es capaz de reaccionar tanto ante la injusticia, el dolor, y la pobreza, como ante la alegría, la belleza, los descubrimientos y el avance de la humanidad.

ES TRASCENDENTE: Que busca dar un sentido a su existencia y a su actuar, ubicándose como parte de una historia mayor de la humanidad.

ES COMUNICATIVO: Que expresa con libertad y en diferentes lugares y contextos lo que piensa y siente, que comprende mensajes e ideas diversas, que es dialogante y capaz de escuchar a otros. Que interpreta diversos lenguajes simbólicos.

ES EMPÁTICO Y TOLERANTE: Que se pone en el lugar del otro para entender las motivaciones, intereses y puntos de vista distintos. Que asume como riqueza

⁶⁸ Ibid. Pág. 39

la diversidad humana. Que se respeta a sí mismo y al otro, entiende y comprende aquellos que son diferentes (en estilos de pensar, capacidades, etnias, sexo, creencias, lengua).

ES ORGANIZADO: Que planifica la información, su tiempo y actividades, compatibilizando diversas dimensiones de su vida personal y social, que anticipa su accionar, con la finalidad de tomar decisiones oportunas y eficaces.

ES PROACTIVO: Que enfrenta con energía y seguridad, decisiones sobre situaciones diversas, conjugando variables y factores para llegar a soluciones adecuadas, adelantándose a los hechos, siendo diligente, independiente y con iniciativa.

ES AUTÓNOMO: Que es asertivo y actúa con base en su propio criterio, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus actos y el cuidado de sí mismo.

ES FLEXIBLE: Que es capaz de asumir diferentes situaciones de manera libre, que posee versatilidad y capacidad de adaptación al cambio permanente.

ES RESOLUTIVO: Que se asegura de entender los problemas, hace preguntas y se repregunta para resolverlos. Controla y ajusta constantemente lo que está haciendo. Aplica y adapta diversas estrategias y evalúa sus progresos para ver si van por buen camino. Si no progresa se detiene para buscar y considerar otras alternativas.

ES INVESTIGADOR E INFORMADO: Que busca y maneja información actualizada, significativa y diversa de manera organizada, siendo capaz de analizarla y compararla y de construir nuevos conocimientos a partir de ella. Hace conjeturas y se interesa por resolver diversos problemas de la vida y de la ciencia, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

ES COOPERATIVO: Que cuenta con otros para enfrentar de manera compartida una tarea, o para resolver diversas situaciones.⁶⁹

La autora reconoce cuatro ejes curriculares para darle una visión integradora y son:

APRENDER A SER: Trascendencia, identidad, autonomía

APRENDER A VIVIR JUNTOS: Convivencia, ciudadanía, conciencia ambiental

APRENDER A CONOCER: Aprendizaje permanente y autónomo

APRENDER A HACER: Cultura emprendedora y productiva.⁷⁰

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el Plan de Estudios 2011. Educación Básica, es una currícula diseñada para la formación integral del ciudadano del mundo que México necesita para hacer frente al vertiginoso cambio, y con ello, educar a su sociedad con la aspiración de construir un mejor país en el que sus

⁶⁹ Ibid. Págs. 39-40.

⁷⁰ Ibid. Págs. 40-41.

habitantes posean las competencias indispensables para hacer frente a la vida actual.

5.1.3. PROGRAMA DE ESTUDIO 2011. GUÍA PARA LA EDUCADORA. EDUCACIÓN BÁSICA. PREESCOLAR

Para los fines de esta investigación se analizará exclusivamente el Programa de Estudio y la Guía para la Educadora del nivel preescolar, ya que éste, es el documento normativo que orienta la intervención educativa.

5.1.3.1. PROGRAMA DE ESTUDIO 2011. PREESCOLAR

Este Programa de estudio es un pilar para la Articulación de la Educación Básica, sus fundamentos son congruentes con los fines y propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional; funge como guía para los y las docentes de preescolar. Se centra en los procesos de aprendizaje de los educandos de este nivel al priorizar las necesidades específicas para potenciar las competencias que promueven una educación integral.

Éste contiene:

Los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente.⁷¹

Este Programa habrá de implementarse en todas las modalidades de Educación Preescolar independiente del tipo de sostenimiento que tengan; es de observancia nacional, establece los propósitos para este nivel, éstos, se especifican en

⁷¹ Secretaría de Educación Pública. Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora, Educación Básica. Preescolar, México, SEP, 2012. Pág. 8.

términos de competencias que los alumnos habrán de desarrollar y tiene un carácter abierto.

El perfil de egreso establecido para quienes cursan este nivel, reconoce la diversidad social, lingüística y cultural de México; además de las características individuales de cada infante y espera que como consecuencia de las vivencias significativas de calidad que vivan en la escuela fortalezcan su proceso de aprendizaje y desarrollo para que gradualmente:

- **Aprendan a regular sus emociones, a trabajar con colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.**
- **Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.**
- **Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.**
- **Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias y procedimientos propios para resolverlos.**
- **Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.**
- **Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.**
- **Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresar por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.**
- **Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y**

medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.⁷²

Es decir, es congruente con lo establecido en el Plan de Estudios 2011 y en consideración de la etapa evolutiva de los preescolares sólo contempla ocho de los diez previstos en el trayecto formativo completo. Para el logro de ellos, además de los Principios Pedagógicos como condición necesaria para la implementación de los currícula reconoce la necesidad de generar un ambiente propicio y acciones congruentes por lo que plantea las *Bases para el trabajo en preescolar*.

Éstas sientan la plataforma de un referente común respecto a algunas características de la niñez y sus procesos de aprendizaje; además son un referente para la reflexión individual y colectiva de las prácticas de las y los docentes del Nivel Preescolar. Se agrupan en tres rubros: “Características infantiles y procesos de aprendizaje”, “Diversidad y equidad”, e “Intervención educativa” y a ellos corresponden los siguientes aspectos:

<p>Características infantiles y procesos de aprendizaje</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para seguir aprendiendo. 2. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. 3. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.
<p>Diversidad y equidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos. 5. La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes. 6. La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje.
<p>Intervención educativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender. 8. La confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela. 9. La intervención educativa requiere de una planificación flexible. 10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de niñas y niños.

⁷² Ibid. Págs. 17-18.

De estas bases una de especial importancia para los fines de esta investigación es la planteada el rubro de “Características infantiles y procesos de aprendizaje” pues en el punto número 1. *Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para seguir aprendiendo* alude a la forma de generar el aprendizaje.

Reconoce en la historia de vida de cada alumno una fuente de conocimientos, creencias y suposiciones sobre su realidad, en ella aprenden pues:

Los seres humanos *construyen* su conocimiento; es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían. Esta relación puede tomar distintas formas: confirma una idea previa y la precisa; la extiende y profundiza su alcance, o bien modifica algunos elementos al mostrar su insuficiencia; conduce a quien aprende a convencerse de que es errónea y a adoptar una noción distinta, que le permite tener más coherencia y mayor posibilidad de explicación. Este mecanismo de aprendizaje es el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que utilizamos para pensar, hacer frente a nuevos retos cognitivos, actuar y relacionarnos con los demás.⁷³

Esta perspectiva demanda un docente capaz de favorecer la promoción de un aprendizaje real y duradero, por consiguiente también se requiere una práctica diferente a la tradicional; esto implicaría que durante su intervención se plantearan preguntas cuyas respuestas no sean simples, es decir, demandar a los educandos poner en juego sus capacidades cognitivas.

Un factor clave para la implementación del Programa es la educadora, de allí que otra *Base para el trabajo en preescolar* que se considera importante para los fines de esta investigación está dentro del rubro de “Intervención educativa”, en especial, el punto número 7. *Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.*

La docente debe incorporar los intereses de los niños al proceso educativo pues el interés es situacional, emerge frente a lo novedoso, lo sorprendente, lo complejo generando incertidumbre y con ello motivación. Ante esto, el rol de la docente es “orientar, precisar, canalizar y negociar intereses hacia lo que formativamente es

⁷³ Ibid. Pág. 20.

importante, así como procurar que al introducir una actividad, ésta sea relevante y despierte el interés, encauce su curiosidad y propicie su disposición por aprender”.⁷⁴

Es decir, lograr el aprendizaje en los alumnos es tarea de la educadora quien deberá poner en juego sus competencias profesionales para hacer de su tránsito por las aulas de preescolar una experiencia formativa de calidad, y para ello, es necesario desarrollar las capacidades cognitivas, que ayudan al sujeto a pensar para desarrollar la competencia para el aprendizaje permanente, esto es, aprender a aprender.

El Programa de Educación 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar se organiza en seis *Campos formativos*, “denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas.”⁷⁵ Esta decisión curricular parte de reconocer el carácter integral y dinámico en los procesos de desarrollo y aprendizaje; por razones exclusivamente de orden analítico, se distinguen campos de desarrollo que se influyen mutuamente.

Los Campos Formativos se relacionan con las disciplinas en que se organiza el trabajo en la Educación Primaria y Secundaria; permiten clarificar qué aspectos de desarrollo y aprendizaje se deben potenciar para sentar las bases de aprendizajes más formales y específicos que los educandos construirán conforme avanzan en su tránsito por la Educación Básica.

Cada Campo Formativo incluye los siguientes aspectos:⁷⁶

⁷⁴ Ibid. Pág. 24

⁷⁵ Ibid. Pág. 39.

⁷⁶ Ibid Pág. 40.

CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZA
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral. • Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Número. • Espacio, forma y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural. • Cultura y vida social.
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, fuerza y equilibrio. • Promoción de la salud.
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal. • Relaciones interpersonales.
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical. • Expresión corporal y apreciación de la danza. • Expresión y apreciación visual. • Expresión dramática y apreciación teatral.

En la presentación de cada Campo Formativo se identifican los siguientes componentes:

- Información básica sobre las características generales de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan niñas y niños en relación con cada campo, así como los logros, que en términos generales, han alcanzado al ingresar a la educación preescolar. En función de estos rasgos se explica el enfoque para el trabajo docente en cada campo formativo, destacando criterios didácticos a considerar, según el caso.**
- Competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.**
- Aprendizajes esperados, que definen lo que se espera que cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que las niñas y los niños logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula; gradúan progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, y son una guía para la observación y la evaluación formativa de los alumnos.⁷⁷**

En resumen, la siguiente tabla concentra la interpretación de la tesista respecto al enfoque y las capacidades a desarrollar de cada uno:

Campo formativo	Aspecto	Enfoque	Capacidades a desarrollar	Tipo de intervención que se requiere
Lenguaje y comunicación	• Lenguaje oral	Comunicativo, cognitivo y reflexivo	Hablar y escuchar	Favorecer las competencias comunicativas a través de brindar oportunidades de promover la comunicación.
	• Lenguaje escrito.		Leer y escribir	
Pensamiento matemático	• Número.	Razonamiento matemático	Abstracción numérica	Planteamiento de problemas, el uso de un

⁷⁷ Ibid. Págs. 40-41.

			Razonamiento numérico	léxico matemático, consideración de tiempos requeridos por los alumnos, actitud de apoyo observación constante, guiar sin resolver la resolución de problemas y propiciar el reconocimiento de la utilidad de los aprendizajes
	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio, forma y medida. 		Percepción geométrica	
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural. 	Pensamiento reflexivo	Pensamiento científico	Propiciar el conocimiento del mundo inmediato, acercar al alumno a diferentes contextos naturales y culturales que permitan aprender sobre el mundo natural y social.
	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura y vida social. 		Identidad cultural	
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, fuerza y equilibrio. 	Vida saludable	Conciencia y control corporal	Propiciar mediante el juego el fortalecimiento de las capacidades motrices de los niños y generar que comprendan piensen y propongan acciones para una vida saludable.
	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la salud. 		Autocuidado	
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal. 	Socialización	Autoconcepto Autoestima Autorregulación Autonomía	Propiciar un bienestar emocional y favorecer un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social mediante el desarrollo de habilidades sociales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales. 		Habilidades sociales Conducta Prosociales	
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical. 	Pensamiento creativo	Creatividad Sensibilidad	Abrir espacios de producción y apreciación artística con base en las características de los educandos dando ocasión a que mediante el juego, canto, baile, representación teatral y expresión corporal desarrollen su sensibilidad y creatividad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión corporal y apreciación de la danza. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación visual. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión dramática y apreciación teatral. 			

En conjunto, fortalece las capacidades para saber, saber hacer, y las actitudes necesarias para enfrentar los desafíos que la vida cotidiana les presente; pero para lograrlo se requiere un docente, con ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se describen en la *Guía para la Educadora*.

5.1.3.2. GUÍA PARA LA EDUCADORA. EDUCACIÓN BÁSICA. PREESCOLAR

“La Guía para la educadora se constituye como un referente que permite apoyar su práctica en el aula, que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de los alumnos”⁷⁸, analizarla permite entonces reflexionar sobre el tipo de profesional de la educación que intervenga educativamente de manera congruente con los propósitos y Principios Pedagógicos previstos en el PE2011GE.

Ésta contiene los apartados siguientes: Enfoque de los Campos Formativos, Ambientes de Aprendizaje, Planificación Didáctica, Situaciones de Aprendizaje, Evaluación para el Logro de Aprendizajes, Ejemplos de Situaciones de Aprendizaje y la Bibliografía.

En el apartado de *Enfoque de los Campos Formativos*, se presenta una síntesis de los planteamientos del Plan de Estudios 2011, Educación Básica; puntualiza sobre lo esencial que resulta el compromiso que deben asumir los educadores con la población infantil de los tres grados del primer periodo y con lo establecido en la RIEB mediante los Principios pedagógicos referidos con anterioridad; además para los fines de esta investigación resulta importante la *Relevancia del docente. ¿Maestro ideal o real?*

Puntualiza respecto a los rasgos deseables que debe poseer un docente y son los siguientes:

- **Capacidades para el pensamiento complejo, así como un pensamiento más integral.**
- **Mostrar capacidad para generar prácticas reflexivas a fin de lograr una intervención docente que promueva la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas de la vida cotidiana.**
- **Conocer los contenidos curriculares. Comprensión, dominio e interpretación didáctica del programa y enfoques de los campos formativos con el fin de generar una práctica docente sustentada en los contenidos.**

⁷⁸ Ibid. Pág. 8.

- **Planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, atendiendo al nivel y formación previa de los niños.**
- **Desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos.**
- **Diseñar estrategias para estimular el esfuerzo de los alumnos y desarrollar su capacidad para aprender por sí mismos, de los otros y con los otros, así como desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza, la iniciativa personal, el interés en la investigación, la resolución de situaciones.**
- **Acercarse a las tecnologías de la información y la comunicación.**
- **Informar y asesorar a las familias acerca de los logros y tropiezos de sus hijos, además de brindar las orientaciones necesarias para apoyarles.**
- **Favorecer ambientes democratizadores, involucrando a las familias. Promover interacciones sustentadas en la confianza, la tolerancia, el respeto, la equidad, el diálogo, la participación y el esfuerzo por compartir tareas y compromisos en beneficio de la calidad educativa.**
- **Participar y promover redes entre maestros a fin de generar un trabajo colaborativo entre pares, así como mostrar interés en intercambiar experiencias, compartir aciertos y definir retos para la formación y actualización profesional.**
- **Formar hábitos y transmitir disposiciones éticas congruentes con los valores democráticos, la economía sustentable, la ciudadanía responsable y participativa, la sensibilidad estética y la disposición al cuidado integral de su salud.**⁷⁹

Estos rasgos deseables para las y los docentes de Educación Preescolar deberán ser desarrollados y fortalecidos desde la formación inicial de los profesionales de la educación; a continuación se presenta información que contribuye a la comprensión de las competencias profesionales deseables en una educadora o un educador.

⁷⁹ Secretaría de Educación Pública. Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora, Educación Básica. Preescolar. Op. Cit. Págs.135-136.

CAPÍTULO 6. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Los planteamientos educativos en la llamada *Sociedad del Conocimiento* han ido reconstruyéndose; entre las transformaciones, una que destaca notablemente es la inclusión del término de *Competencia* en el ámbito de la educación. Al respecto las autoras María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, ubican las competencias como:

Un tema clave en la articulación educación-trabajo. La competencia es inseparable de la acción pero exige conocimiento; exige aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. Las competencias articulan saberes de distintos orígenes, se construyen en la práctica social, en procesos dialógicos, y son flexibles, más que productos terminados; quizá sean cartas de navegación o procesos de habilitación.⁸⁰

Este tipo de cambios, afirma la Mtra. Guadalupe A. Aguilar Ibarra, obedecen a corrientes mundiales que determinan los sucesos económicos de las naciones, delineando las características y el rumbo del futuro del mundo mediante *megatendencias*, entre las que destacan las siguientes:

- **Países de todos los continentes inmersos en la globalización**
- **La redefinición de la competencia en el ámbito laboral y educativo**
- **La universalización del hombre**
- **El crecimiento expansivo de las comunicaciones**
- **El desarrollo de la nano-tecnología**
- **El desarrollo de sistemas con toma autónoma de decisiones**
- **La preocupación por la ecología**
- **La redefinición del papel de la mujer**
- **Prioridad de valores materiales sobre los humanos**
- **La redefinición del papel del Estado**
- **Democracia y pluralismo**
- **Énfasis en la educación**
- **La reestructuración de la economía**

⁸⁰ Leslie Cazares Aponte y José Fernando Cuevas de la Garza. Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. México, Ed. Trillas, 2008. Pág. 16.

- El desarrollo de la biogenética
- Comunicación a nivel mundial con apoyo de las TIC's
- Especialización de saberes y funciones⁸¹

Desempeñarse como profesional de la Educación Básica en México, coloca a los y las docentes en servicio y también a los docentes en formación, en un escenario de constantes transformaciones en la búsqueda de elevar la calidad de la educación, ante esta aspiración la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha considerado cuatro megatendencias, que se han difundido, para su mejor comprensión como los *Cuatro Pilares de la Educación*, planteados por Jacques Delors en su libro *La educación encierra un tesoro* y que son: *Aprender a aprender; Aprender a ser; Aprender a hacer y Aprender a convivir.*

Un concepto al que los maestros se enfrentan constantemente es el de competencia. Una definición operativa para los fines metodológicos de los Planes y Programas de Estudios, es la siguiente:

Competencia. Frente a una necesidad contextualizada, es la capacidad del individuo para dar una respuesta integrada, movilizand o elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales, en una sola exhibición que la resuelva en términos de criterios de calidad o exigencia y se manifiesta a través de indicadores evaluables.⁸²

En la Educación Superior, se han adoptado otros conceptos de competencia, entre ellos:

Es una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (holística, contextual y correlacional). Malpica Jiménez apunta dos elementos inherentes a cualquier definición de competencia: el desempeño, como la expresión de los recursos puestos en juego para el desarrollo de una actividad en la que se usa lo que se sabe, y las situaciones en las que dicho desempeño es relevante, pertinente y oportuno ... Entendemos la competencia como una interacción reflexiva y funcional de

⁸¹ Guadalupe A. Aguilar Ibarra. "¿Qué requiere saber un profesional docente que tiene la responsabilidad de educar con un enfoque basado en competencias?" en: Textos para repensar la gestión de la escuela". México, Ediciones y Gráficos Eón, S. A. de C. V., 2009. Pág. 53.

⁸² Patricia, Frola. Maestros competentes a través de la planeación y evaluación por competencias. México, Ed. Trillas, 2011. Pág. 19.

saberes –cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos- enmarcada en principios valorales, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad⁸³

Es decir, centrar el esfuerzo educativo en el desarrollo de capacidades para poder saber y actuar con base en los valores que se poseen para hacer frente a las demandas que la vida cotidiana plantea.

Trabajar en un enfoque de competencias requiere transformar las prácticas educativas para superar una enseñanza tradicional, es decir, dejar de dictar temas a los alumnos para anotar información; hay que dar ocasión al sujeto de construir su aprendizaje en tres esferas, “la esfera cognoscitiva, la esfera socioafectiva y la esfera psicomotriz ... dentro del enfoque de competencia, al diseñar una situación didáctica se hacen exigibles las tres integradas y en una sola exhibición con niveles de exigencia previamente definidos”⁸⁴ por el docente, quien pone en juego sus competencias docentes, entendidas como:

Competencia docente. Frente a una necesidad del contexto educativo, es importante la capacidad del docente para dar una respuesta integrada, movilizando elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales en exhibiciones reales que la resuelvan en términos de criterios de calidad o exigencia y que pueden manifestarse a través de indicadores evaluables.⁸⁵

Estas competencias docentes se desarrollan y fortalecen durante la Formación Inicial de las y los docentes de Educación Preescolar quienes requieren una preparación profesional con un perfil de egreso bien definido y congruente con las políticas educativas vigentes.

Se entiende por perfil de egreso a:

⁸³ Leslie Cazares Aponte y José Fernando Cuevas de la Garza. Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. Op. Cit. Pág. 18

⁸⁴ Patricia, Frola. Maestros competentes a través de la planeación y evaluación por competencias. Op. Cit. Pág. 20.

⁸⁵ Ibid. Pág. 22.

Una entidad metodológica del plan de estudios y cumple múltiples funciones; en primer instancia, es la tipificación del ser humano que ahí se pretende formar; por el lado institucional, es el compromiso explícito entre la institución y el aparato docente y directivo; es el exigible institucional al contratar personal profesional que ofrece servicios educativos ... El tener presente el perfil de egreso permite desarrollar las formas y vías para alcanzarlo en la actividad cotidiana. En términos metodológicos, el perfil de egreso es la materia prima de la planeación del docente.⁸⁶

En el caso de las y los docentes en formación, que durante el Ciclo Escolar 2014-2015, están estudiando con base en lo establecido en el *Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar* en el que se establece un perfil de egreso que contempla cinco grandes campos: *Habilidades intelectuales específicas; Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la Educación Preescolar; Competencias didácticas; Identidad profesional y ética y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.*

Éstos además de ser el referente principal para la elaboración del Plan de Estudios, son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica; establecen habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los y las estudiantes normalistas deberán poseer para insertarse al Sistema Educativo Nacional y se describen a continuación:

1. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar,

⁸⁶ Ibid. Pág. 28.

explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. DOMINIO DE LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

a) Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil, y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.

b) Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.

c) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

d) Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular con los de la primaria.

3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar.

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.

c) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.

d) Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.

e) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

f) Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

g) Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.

h) Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.

4. IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.

f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.

c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.

d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.

e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.⁸⁷

Tener conocimiento de los rasgos del perfil de egreso de las y los docentes en formación requiere reflexionar sobre el tipo de formación inicial que deben de recibir, es decir, es necesario pensar sobre las implicaciones de trabajar en un enfoque centrado en competencias, en este caso, para la formación de docentes. Los estudios realizados al respecto plantean principios educativos, éstos "...son producto del análisis del error como punto de partida para la reconstrucción..."⁸⁸, éstas parten de la necesidad de desarrollar y fortalecer habilidades para formar docentes competentes para la docencia.

Los principios educativos referidos por los autores Leslie Cazares Aponte y José Fernando Cuevas de la Garza en su libro, *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado* explican que los principios educativos más eficaces están basados en un enfoque constructivista,

de tal modo que un profesor que los integre a su desempeño docente se acercará más a la realización de prácticas eficaces, con una estructura congruente y consciente del hecho educativo que se pretende desarrollar, involucrándose en el proceso formativo mismo y logrando, paralelamente al trabajo de formación de sus alumnos, la transformación de su ser docente. Entendemos por *ser docente* la parte consciente del profesor que registra los aciertos en su docencia, que lo hacen crecer como persona, ser más que un docente un *ser docente*.⁸⁹

Estos autores proponen, que en la conformación del ser docente es necesario *Hacer consciente lo que hacemos ordinario: Reflexionar; Cuestionarse*

⁸⁷ Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos Básicos. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, SEP, 2002. Págs. 10-13.

⁸⁸ Leslie Cazares Aponte y José Fernando Cuevas de la Garza. Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. Op. Cit. Pág. 20.

⁸⁹ Ibid. Págs. 20-21.

*permanentemente; Sistematizar; Incorporar habilidades del pensamiento; y Evaluar para reconstruir.*⁹⁰

Al referirse a *Hacer consciente lo que hacemos de ordinario: reflexionar*, afirman que son dos variables básicas para regular el proceder docente y están relacionadas con los hábitos y las actuaciones, es decir, el proceder cotidianamente como sujetos se basa en las certezas, éstas son las que movilizan en los espacios educativos, de allí la necesidad de un proceso de reflexión de las acciones a través de la concientización; elaborar un nivel de conciencia sobre las acciones en el ejercicio docente da pie al siguiente principio educativo que ayuda, apoya y regula el proceso mismo de análisis de la práctica.

De esta manera da pie al *Cuestionamiento permanente*, es decir, hacer preguntas en torno al proceder docente; asumir una actitud de duda permite descentralizarse de las certezas al accionar y, con ello, adoptar una visión diferente dando cabida a visiones complementarias a las verdades con las que se labora cotidianamente, así se da oportunidad a transformarse respecto al saber, al hacer y a las actitudes asumidas al afrontar los hechos educativos.

Este proceso continua cuando se *Sistematiza* la experiencia vivida, es decir, es necesario escribir sobre las concepciones, las ideas generadas a partir del ejercicio de la docencia, sobre la recuperación de saberes de los alumnos para reconstruir las actividades; así la actuación docente se apegará a las necesidades manifiestas de quienes comparten el proceso de aprendizaje. En suma, los autores recomiendan la elaboración de Diarios de clase para dar seguimiento a los avances del desarrollo de competencias tanto de los alumnos como del docente.

En estos principios los autores destacan la necesidad de *Incorporar habilidades del pensamiento*, pues favorecen la integración de aprendizajes; éstas se orientan a la comprensión y a mejorar la capacidad de razonar como fin educativo para contribuir al fortalecimiento y desarrollo de competencias, tanto para los alumnos

⁹⁰ Ibid. Págs. 24-30.

como para los maestros. Afirman que Lipman sostiene que hay diversidad de actividades para estimular las habilidades del pensamiento, entre ellas, explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.

Esta propuesta de desarrollo de habilidades del pensamiento presenta una alternativa para encontrar sentido a la experiencia, descubrir alternativas a la realidad, a las visiones del mundo; da ocasión a la búsqueda para descubrir la imparcialidad, la coherencia en el mundo, de las opiniones dando paso a la argumentación. “Incluir habilidades del pensamiento no se enfoca exclusivamente al ámbito intelectual, el pensamiento complejo o de orden superior: incluye también la dimensión emotiva, afectiva y social del pensar”.⁹¹

El último principio docente referido por los autores es *Evaluar para reconstruir*; en un enfoque por competencias, esto resulta relevante al dar oportunidad de una transformación constante, para ello la valoración de los resultados es el punto de partida de la reconstrucción tomando en cuenta distintas miradas, no solo de los actores educativos sino desde diversos enfoques teóricos que nutran las prácticas educativas.

A partir de estos principios se aúna el reconocimiento de un planteamiento por competencias enunciando en presente, con una mirada pragmática, el accionar del alumno en un continuo entre el pensamiento y la acción. Con esta postura los autores sostienen que para desarrollar satisfactoria, integral y de manera vinculada el enfoque por competencias es indispensable sustentarse en tres grandes competencias que han denominado *metacompetencias*.

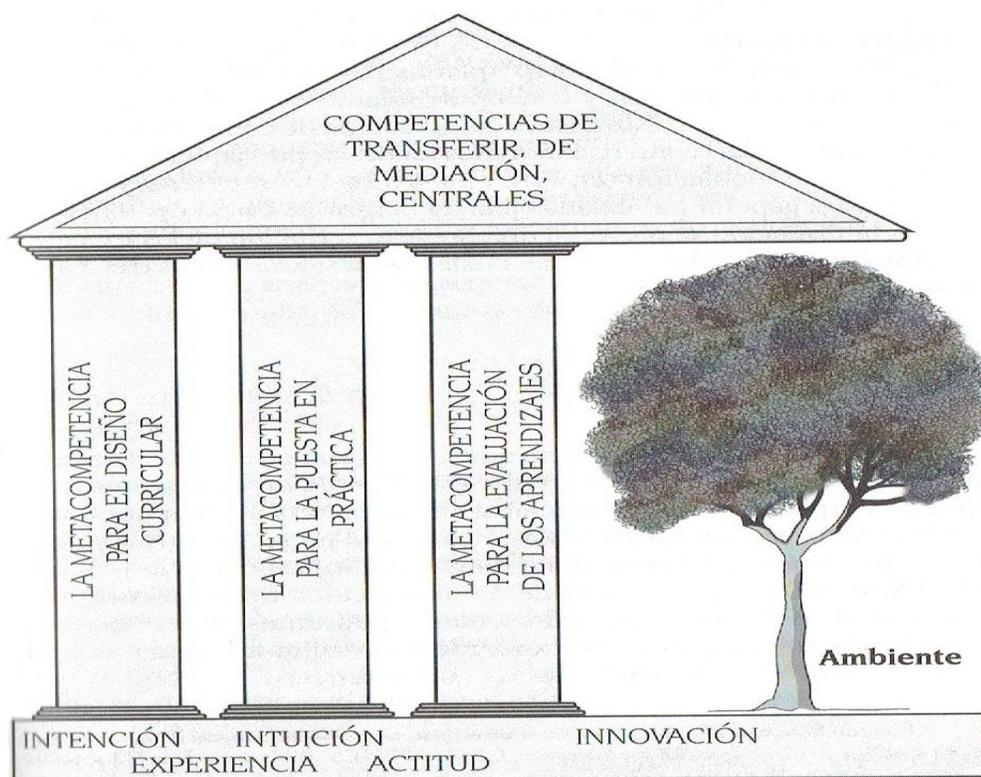
Se entiende por metacompetencia:

Como la agrupación de capacidades docentes necesarias para desarrollar el enfoque por competencias desde la institución escolar y a través de la práctica docente; serán las grandes orientaciones para el diseño curricular, la puesta en práctica y la evaluación de los aprendizajes, las cuales se someten

⁹¹ Ibid. Pág. 29.

a procesos reflexivos y a procesos formativos para desarrollarse y aplicarse en cualquier proyecto que se geste con un enfoque por competencias.⁹²

Los autores representan la denominada *Arquitectura de las metacompetencias docentes*; ésta es un modelo dialéctico, se puede asumir como producto o como proceso; es una construcción orientada a la construcción de conocimientos nuevos en un determinado ámbito del saber y a continuación se presenta:



Modelo de representación de la arquitectura de las metacompetencias.⁹³

En esta representación se expone la conexión necesaria para sustentar los futuros componentes de las competencias, en el que las estructuras centrales son los campos formativos específicos, plantean la posibilidad de generar conexiones

⁹² Ibid. Págs. 30-31.

⁹³ Ibid. Pág. 31.

entre términos y conceptos que permitan crear habilidades para el desarrollo de competencias.

A continuación se presenta una breve descripción de cada una de las metacompetencias:

La *metacompetencia para el diseño curricular*, frecuentemente las instituciones educativas basan su propuesta curricular en competencias, también es sabido que son cinco los tipos de currículo que conviven en la realidad – el oficial, el vivido, el cocurrículo, el oculto y el nulo -. Al respecto, los autores proponen para un diseño basado en competencias dos aliados, el *constructivismo* como paradigma por un lado, y por el otro, *el diseño por proyectos*.

“El énfasis está puesto en que el desarrollo de competencias se articula con proyectos de carácter transversal, que a su vez permiten fortalecer los procesos de indagación multidisciplinaria, a través de una metodología constructivista”⁹⁴, con esta mirada es necesario pensar en currículos transdisciplinarios, en ellos, las disciplinas no son el centro del quehacer educativo, sino la forma de favorecer el desarrollo de desempeño a través de la interacción de las disciplinas.

De esta manera, la definición del perfil por competencias, será resultado de un proceso de diseño cuyo punto de partida es el análisis socio-histórico y el contexto para determinar los ámbitos curriculares o Campos Formativos, en ellos se agrupan estas competencias que habrán de extrapolarse más allá de los muros escolares, como resultado de aprendizajes significativos.

La *metacompetencia para la puesta en práctica*, se refiere a:

Más que meros instrumentadores de programas, los docentes son profesionales reflexivos, como ya han apuntado diversos autores. La docencia enfrenta la paradoja de que sus resultados se ubican en la esfera de otro sujeto, es decir, un buen docente se identifica a partir de los aprendizajes de sus alumnos, pero son ellos, y sólo ellos, los que aprenden. No se puede

⁹⁴ Ibid. Pág. 33.

aprender por otro: nos educamos juntos mediados por el mundo compartido, pero nadie educa a nadie, como decía Freire.⁹⁵

La creación de ambientes de significados compartidos debe caracterizar la docencia; una que apoye, medie y facilite los aprendizajes, entendidos como una resignificación social que construye quien aprende. Ante esto, la docencia se convierte en:

Una profesión tan fascinante como compleja, que trasciende el mero hecho de “dar clases” para crear, junto con otros, todo un ecosistema de relaciones pedagógicas y humanas, que, en algún momento, buscarían transformar nuestro mundo en un mejor lugar para los descendientes de nuestros hijos.⁹⁶

Finalmente, la *metacompetencia para la evaluación de los aprendizajes*, parte de reconocer que la evaluación es la dimensión más compleja de la práctica docente y, que un diseño curricular puede perder gran parte de su potencial, si no aterriza en la evaluación. Por ello, se requiere un docente capaz de “explorar nuevos caminos y problematizar el fenómeno evaluativo para evitar reduccionismos.”⁹⁷

Los autores sostienen que como todo enfoque, el de competencias también presenta limitaciones, dificultades e ilusiones, entre ellas destacan:⁹⁸

- La interacción del sujeto para reconstruir, elaborar, dialogar, reflexionar puede limitarse si la competencia se convierte en un objeto tan acabado en su diseño.
- Una propuesta educativa centrada en competencias, debe prever principios de nivel superior, más allá de tan sólo orientar el diseño, la práctica y la evaluación.

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ Ibid. Pág. 34.

⁹⁷ Idem.

⁹⁸ Ibid. Pág. 35.

- Es riesgoso el manejo de las actitudes, pues éstas pueden asumirse como un requisito que abordar, sin lograr ser una parte esencial al desarrollar competencias.
- Cabe la posibilidad de una ruptura entre el discurso y la cotidianidad del aula, al realizar solamente la planeación de actividades de aprendizaje, sin prever la instrumentación y el sistema de evaluación de las mismas.
- Las estructuras curriculares e institucionales permanezcan intactas y, sólo haya una modificación en la redacción y el discurso.

CAPÍTULO 7. CAPACIDADES COGNITIVAS

A lo largo de los años se han realizado numerosos estudios sobre la mente, su origen y evolución, con el fin de entenderla cada vez más, pero no deja de ser un tema bastante extenso, difícil de cubrir y resolver todas las dudas que se tienen acerca de ella. Como una manera de contribuir, dentro de la formación académica, a una mirada en perspectiva frente a los diversos intentos de explicar y organizar la mente, se realiza una revisión histórica.

Discípulo de Platón, Aristóteles de Estágira (384 - 322 a.C.) situaba al pensamiento como producto de la experiencia del cuerpo. Atribuía el mayor grado de realidad a los objetos sensibles, señalando que lo que hay en el alma (*psyche*) del ser humano son meros reflejos de los objetos de la naturaleza. Para Aristóteles "*psyche*" significaba la esencia o fuerza vital que anida en todos los seres vivos, lo que le otorga el poder de moverse y desarrollarse en forma autónoma, por lo cual utiliza este término como lo que diferencia a los seres vivos de los inanimados, no como lo que distingue a la mente del cuerpo como se ocupa actualmente.⁹⁹

Cientos de años después, luego de recibir una cuidadosa educación científica, el filósofo y matemático francés Rene Descartes (1596 - 1650)¹⁰⁰ vio que lo aprendido no era suficiente para saciar su sed de conocimiento y además se fundamentaba en débiles bases y prejuicios transmitidos por la inercia del tiempo. Su filosofía se basa en la "duda", no sólo de las autoridades intelectuales, sino también del testimonio de los propios sentidos: señalando que no existe nada que atestigüe con seguridad que la existencia despiertos, sea más real que durante el sueño. Buscaba otorgarle a los razonamientos filosóficos, la misma solidez que las

⁹⁹ B. R. Hergenhahn, Introducción a la Historia de la Psicología. 6ª. Ed. México, Ed. Cengage Learning, 2011. Pág. 53.

¹⁰⁰ *Ibid.* Pág. 125.

leyes matemáticas señalando que por encima de toda duda se encuentra el pensamiento como una existencia real ***cogito, ergo sum***.

Lo mental resultaba tan evidente para él, que no necesita mayor análisis. Lo somático, en cambio, puede compararse con una máquina regida por las leyes de la materia, además se encuentra sujeto a los errores de nuestros sentidos. Así separaba lo somático (*res extensa*) de lo espiritual (*res cogitans*). Al definir el cuerpo como de naturaleza diferente al alma, permite estudiarlo sin prejuicios y sin cometer herejía, pero este abismo entre el cuerpo y el alma lo forzaba a tender un puente artificial entre ambos.

Descartes puede ser visto como el primero en atreverse a exponer, de manera directa, las funciones del cuerpo humano (en especial del cerebro) de una forma mecánica; las consecuencias de su fuerte influencia llegan hasta el día de hoy; por ejemplo, su división influyó determinadamente en la sucesiva búsqueda del asiento de los procesos mentales, además contribuyó a fomentar el desdén sobre la gravitante influencia de los procesos mentales en la génesis y recuperación de enfermedades.

En el contexto de la negación de la posibilidad de una ciencia empírica de los procesos conscientes, el filósofo Immanuel Kant (1724-1804)¹⁰¹ publica en su *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, en el que analizó la naturaleza de los poderes cognitivos, los sentimientos de placer y displacer, los afectos, las pasiones y el carácter. Sus ideas ejercieron una fuerte influencia en la filosofía de los últimos doscientos años así como en el desarrollo de la psicología como la ciencia de los fenómenos conscientes.

Dentro de las ideas europeas destaca también el positivismo de Augusto Comte (1760-1825)¹⁰², según él de lo único que se puede estar seguro es lo observable, las experiencias de los sentidos que se pueden compartir con otras personas.

¹⁰¹ Ibid. Pág. 200.

¹⁰² Ibid. Pág. 177.

Afirmaba la posibilidad de creer en los datos de la ciencia pues se pueden observar públicamente, se le consideró un reformador social, Padre de la Sociología, valoraba la importancia de la ciencia como medio para mejorar la sociedad.

Según Comte, las sociedades explican los hechos naturales mediante etapas de las comunidades; la manera más primitiva es la *teológica* en ella los hechos obedecen a la superstición y el misticismo; por su parte, la *metafísica*, los justifica en esencias, principios, causas o leyes desconocidas. La tercera etapa de desarrollo establecida hace hincapié en la descripción científica, en ella la predicción y el control de los fenómenos naturales adquieren toda la importancia; en esta etapa se acepta el *positivismo*. Afirmaba que:

El progreso de la mente del individuo no es sólo una ilustración, sino evidencia indirecta de la mente general. Como el punto de partida del individuo y de la raza con el mismo, las fases de la mente del hombre corresponden a las épocas de la mente de la raza. Ahora testigo de su infancia, metafísico en su juventud y filósofo naturalista en su madurez.¹⁰³

Además reconocía la existencia de dos métodos para estudiar a los sujetos; por un lado la *frenología*, ésta relaciona los hechos mentales con la anatomía y los procesos del cerebro; por el otro, era estudiar la mente en razón de sus productos; esto es, estudiando la conducta manifiesta, en especial la conducta social.

Por su parte, Durkheim¹⁰⁴ (1858-1917) acepta que la sociología, como el resto de las disciplinas sociales, no se pueden limitar al estudio de la psicología por lo que aparece la denominación *social cognición* pues también deben de estudiarse las interacciones entre sujetos, dando pie a la psicología social. De esta manera Durkheim¹⁰⁵ pasó de un interés inicial por la pedagogía a una mayor amplitud de miras que lo llevó al campo de la sociología.

¹⁰³ Ibid. Pág. 178.

¹⁰⁴ Juan Delval. *El desarrollo humano*. 8ª. México, Ed. Siglo XXI, 1998. Pág. 460.

¹⁰⁵ <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/durkheim.htm> (Consulta realizada el 23 de enero de 2015).

Por aquel entonces en sus comienzos tras la primera formulación positivista de Augusto Comte. El primer trabajo importante de Émile Durkheim, fue su tesis doctoral, *Sobre la división del trabajo social* (1893). Tras examinar la excesiva especialización y deshumanización del trabajo, tendencia en progresión ascendente desde la revolución industrial, Durkheim subrayaba en este estudio los graves riesgos que tal evolución suponía para el bienestar y el interés común de la sociedad.

El hecho social es, además, exterior al individuo (existe antes de su nacimiento) y producto de una colectividad. Las "representaciones colectivas" y las estructuras de la sociedad imponen al individuo las normas de pensamiento, las reglas de conducta, el canon de una existencia normal, y también sus aspiraciones más elevadas, sin que todo ello excluya cierto margen de autonomía del individuo en el ámbito de la colectividad.

En tanto como objeto de la sociología, el hecho social no debe ser juzgado, sino analizado y estudiado a partir de la observación y de los datos y evidencias empíricas, aplicando métodos científicos y atendiendo a su función y a sus causas inmediatas. El resultado de ello ha de ser la explicación de lo que Durkheim denominó la *conciencia colectiva* formada por un conjunto de valores compartidos que es completamente distinta de la suma de las conciencias individuales. La conservación, cambio o pérdida de tales valores (morales, religiosos, etc.) determina la estabilidad o evolución de una sociedad.

Una investigación que marcó la pauta en el ámbito de la Pedagogía, es la realizada por Jean Piaget (1896-1980), quien ocupa un lugar muy especial en la Psicología; publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes poseídos por el niño de los objetos permanentes del espacio, del tiempo y de la causa.

Para Piaget, los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del individuo en interacción con el medio. Piaget estableció una serie de estadios sucesivos en el desarrollo de la inteligencia:¹⁰⁶

1. Estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Esta etapa constituye el período del lactante y dura hasta la edad de un año y medio o dos años; es anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho.

2. Estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Esta etapa abarca desde los dos a los siete años. En ella nace el pensamiento preoperatorio: el niño puede representar los movimientos sin ejecutarlos; es la época del juego simbólico y del egocentrismo y, a partir de los cuatro años, del pensamiento intuitivo.

3. Estadio de las operaciones intelectuales concretas, de los sentimientos morales y sociales de cooperación y del inicio de la lógica. Esta etapa abarca de los siete a los once-doce años.

4. Estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).

En resumen, Piaget establece estadios para el desarrollo del pensamiento como guía para quienes pretenden comprender cómo es que evoluciona el pensamiento.

En este breve recorrido histórico y, sin la intención de dejar de lado muchos otros teóricos que brindan aportes para la comprensión del estudio de la mente, en tiempos recientes destaca Edmund Husserl (1859-1938)¹⁰⁷, autor de textos de

¹⁰⁶ Juan Delval. *El desarrollo humano*. Op. Cit. Págs. 313-333.

¹⁰⁷ <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/husserl.htm> (consulta realizada el 23 de enero de 2015).

Filosofía de la aritmética, polemizó con el psicologismo y con la que se abre su pensamiento más original. Su intención era establecer una base epistemológica para la filosofía convertida en propiamente científica, base que halló en el método llamado «fenomenológico» y que representa en cierta medida una modernización del trascendentalismo kantiano.

La conciencia (el ego) es la condición de posibilidad de cualquier conocimiento, y tiene la característica de ser «intencional», según el cual la conciencia es siempre «conciencia de algo», es decir, se refiere a un objeto. La evidencia primera viene dada por esta aparición del objeto a la conciencia, previa a cualquier interpretación subjetiva, y que constituye propiamente la esencia de los objetos. En este sentido, su lema fue volver «a las cosas mismas», aunque en realidad se refiere al objeto que aparece a la conciencia (fenómeno).

En su voluntad de resolver la clásica oposición entre racionalismo y empirismo, lo que propone el filósofo es la superación de una actitud naturalista y psicologista a través de un método por el cual el yo se convierte en espectador desinteresado de sí mismo y es capaz, de este modo, de reconstruir la estructura de la conciencia y el mundo como fenómeno que aparece en ella. La aspiración metodológica de la fenomenología evolucionó hacia una concepción propiamente idealista, según la cual la conciencia es lo que funda tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad, esto es, la relación entre las personas, en un intento de sentar una aproximación renovada a la vida y a la independencia moral del sujeto.

Y finalmente, dada la orientación de esta investigación, resulta preciso citar a Matthew Lipman (1922-2010), fue un filósofo, educador lógico e investigador sobre pedagogía. Él es el iniciador del desarrollo de Filosofía para niños; sus trabajos tienen como objetivo promover la enseñanza generalizada de la Filosofía y una adaptación del concepto de la capacidad de pensar por sí mismo. Aporta una teoría y práctica, inspirada en John Dewey que se convierte totalmente innovadora y es respecto a la creación de un pensamiento racional.

Su aspiración supera el aumento de habilidades académicas, su ideal a través de su método, es el desarrollo del pensamiento crítico, o la razón, a cada individuo; es decir, fortalecer el sentido común en oposición de las pasiones y el oscurantismo. Afirmaba que la razón o el pensamiento reflexivo garantizan la libertad de pensamiento.

7.1. EL CONSTRUCTIVISMO COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En sus orígenes el constructivismo nació como una corriente epistemológica ocupada de discernir los problemas de adquisición del conocimiento; Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas¹⁰⁸ sostienen que existe la convicción de que los individuos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos lo que ha permitido anticipar, explicar y controlar de manera propositiva la naturaleza y la construcción de la cultura humana.

Una visión relevante es la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros, lo que se opone a las corrientes empiristas o innatistas. Algunos autores como Piaget se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los seres humanos, pero otros como Vigotsky, encuentran el foco de la explicación de los procesos de construcción del conocimiento en un origen social.

También existe la postura de un constructivismo radical, propuesto por Von Glaserfeld o Maturana quienes afirman que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, sólo existen formas fiables o efectivas de actuar sobre la misma.

¹⁰⁸ Frida Díaz Barriga Arceo & Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 3ª. Edición, México, Ed. Mac Graw Hill, 2010. Pág. 22.

Por su parte, Cesar Coll, considera:

Como fuentes principales de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares distintos planteamientos derivados de la Psicología genética piagetana, del cognoscitismo y de la teoría sociocultural inspirada en Vigotsky. Asimismo, identifica una diversidad de paradigmas psicoeducativos de un nivel o estatuto más local. Así, reconocemos que no existe una sola mirada constructivista en la educación, al tiempo que identificamos algunos planteamientos comunes.¹⁰⁹

El constructivismo, según Mario Carretero,¹¹⁰ se debate ante tres miradas que consideran aportaciones mutuamente enriquecedoras, “el aprendizaje es una actividad solitaria”, “con amigos se aprende mejor” y “sin amigos no se puede aprender”.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- ▶ **El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su inserción con los aprendizajes escolares.**
- ▶ **La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.**
- ▶ **El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender contenidos significativos.**
- ▶ **El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, con una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos o sociales.**
- ▶ **La búsqueda de alternativas novedosas par la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas con el diseño y la promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.**
- ▶ **La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.**
- ▶ **La revalorización del papel del docente, no sólo en funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que se presta de manera regular al alumno.**¹¹¹

¹⁰⁹ Ibid. Pág. 23.

¹¹⁰ Idem.

¹¹¹ Idem.

En el constructivismo, pese a que existen diversas corrientes psicológicas distintas que se sitúan en encuadres teóricos distintos, “comparten el principio de *la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de aprendizajes escolares, es decir*, hablan de un sujeto cognoscente aportante que con su labor constructiva va más allá de lo que le ofrece su entorno”.¹¹²

Con frecuencia en el campo educativo se equipara al constructivismo con la psicología psicogenética de Piaget, teoría considerada como emblemática del constructivismo. Se reconoce en esta teoría un modelo explicativo y metodológico que expone la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento. De hecho, su legado constituye uno de los más importantes del Siglo XX:

La visión del alumno como aprendiz activo y autónomo moral e intelectualmente; el papel antiautoritario del profesor; el énfasis en las metodologías educativas activas y por descubrimiento; la crítica a la evaluación enfocada a seleccionar respuestas cerradas; el viraje del campo del currículo cuando toma como referente principal el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante que aprende son sólo algunas de sus aportaciones.¹¹³

La crítica a éstas, está básicamente centrada en su aparente desinterés de la influencia de la cultura en el aprendizaje y desarrollo, de allí que las ideas de Lev Vigotsky, quien postula el enfoque sociocultural, centra su estudio en la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, en el que las tradiciones culturales y las prácticas sociales transforman el psiquismo humano y se ponen en duda las pautas universales de desarrollo; esto se traduce en el ámbito educativo en la importancia del rol de mediador de profesor y la influencia de los pares en episodios de enseñanza recíproca o colaborativa.

En el siguiente cuadro, Díaz Barriga, integra tres de los principales enfoques constructivistas que repercuten en el campo educativo: “la Psicología genética

¹¹² Idem.

¹¹³ Ibid. Pág. 24.

piagetana; las teorías cognitivas, en especial la ausubeliana que postula el aprendizaje significativo; y la sociocultural de inspiración vigotskyana”¹¹⁴

Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
Psicogenético	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Énfasis en la autoestructuración. ▶ Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. ▶ Modelo de equilibración: generación de conflictos y reestructuración conceptual. ▶ Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva. ▶ Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. ▶ Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta, por descubrimiento.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo.</p>
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo. ▶ Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. ▶ Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. ▶ Enfoque expertos-novatos. ▶ Teorías de la atribución y de la movilización por aprender. ▶ Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos y experiencias previas</p>
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. ▶ Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. ▶ Creación de ZDP (zona de desarrollo próximo). ▶ Origen social de los procesos psicológicos superiores. ▶ Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. ▶ Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. ▶ Evaluación dinámica y en contexto. 	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes mediante la interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

Este cuadro refleja la prevalencia de un constructivismo endógeno o intrapsíquico (psicología genética y cognitiva), o bien de tipo social o exógeno (enfoque sociocultural). La actividad mental constructiva del alumno para la realización de aprendizajes escolares es un principio compartido en los enfoques constructivistas, este principio es llamado por Coll como la *idea fuerza constructivista*, dado que:

Es la idea fuerza más potente y también la más ampliamente compartida (...) conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción

¹¹⁴ Ibid. Pág. 25.

del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas y la enseñanza como ayuda a este proceso de construcción.¹¹⁵

La finalidad de la educación, desde *la concepción constructivista del aprendizaje escolar*, es promover los procesos de crecimiento personal del educando, dentro de grupo social al que pertenece. Los aprendizajes requieren de una ayuda específica, ésta debe de ser consecuencia de la participación del sujeto en actividades intencionadas, sistemáticas y planificadas, que consigan generar una actividad mental constructivista.

Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- ▶ **Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.**
- ▶ **los mecanismos de influencia educativa para promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.**¹¹⁶

Potenciar un crecimiento personal es el resultado de favorecer intencionadamente tres aspectos claves en la tarea de educar, es decir, se debe propiciar el logro de un aprendizaje significativo, la recuperación comprensiva de los contenidos escolares, aunado a la funcionalidad de lo aprendido. Además, resalta la responsabilidad de las instituciones educativas de contribuir a la formación de la identidad personal como consecuencia de atender los procesos de individualización y socialización.

Lo anterior implica que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender).

De acuerdo con Coll (1990:441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.**
- 2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se**

¹¹⁵ Ibid. Pág. 27.

¹¹⁶ Idem.

enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción en el nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborada y definida una buena parte de los contenidos curriculares.

3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.¹¹⁷

De esta manera, asumir una postura constructivista ante el aprendizaje, requiere voltear la mirada a los aspectos psicológicos centrados en el alumno, es decir, precisar los principios derivados de la Psicología de la educación que permiten al docente comprender la forma cómo aprenden los educandos.

Existe una doble perspectiva que se debe considerar al diseñar experiencias o ambientes educativos centrados en el aprendizaje de los alumnos, y éstos son:

- ▶ **La persona que aprende:** sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, conocimientos previos, enfoques y estilos, etcétera.
- ▶ **Los procesos de aprendizaje mismos:** el conocimiento disponible acerca de cómo aprende la gente y de las prácticas de enseñanza más efectivas para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño de todos los aprendices.¹¹⁸

La Asociación Psicológica Americana (APA), en la década de los noventa se dio a la tarea de establecer los principios que enmarcan las reformas curriculares y el rediseño de los procesos educativos. Establece catorce principios en cuatro dominios que facilitan el entendimiento para intervenir en contextos escolares: factores cognitivos y metacognitivos; motivacionales y afectivos; del desarrollo y sociales y relacionados con las diferencias individuales de los aprendices; éstos se sintetizan en el siguiente cuadro:

Factores cognitivos y metacognitivos	<p>Principio 1 <i>Naturaleza del proceso de aprendizaje</i> El aprendizaje de contenidos complejos es más efectivo cuando consiste en un proceso intencional de construcción de significados a partir de la información y la experiencia.</p> <p>Principio 2 <i>Metas del proceso de aprendizaje</i> El aprendiz exitoso puede crear, a lo largo del tiempo y mediante soporte y apoyo</p>
--------------------------------------	--

¹¹⁷ Ibid. Págs. 27-28.

¹¹⁸ Ibid. Pág. 40.

	<p>instruccional, representaciones del conocimiento significativas y coherentes. Principio 3 <i>Construcción del conocimiento</i> El aprendiz exitoso puede vincular de manera significativa la nueva información con el conocimiento que posee. Principio 4 <i>Pensamiento estratégico</i> El aprendiz exitoso puede crear y emplear un repertorio de estrategias y razonamiento para alcanzar metas de aprendizaje complejo. Principio 5 <i>Pensar acerca del pensamiento</i> Las estrategias de alto nivel que permiten seleccionar y monitorear las operaciones mentales facilitan el pensamiento creativo y crítico. Principio 6 <i>Contexto del aprendizaje</i> El aprendizaje está influido por factores ambientales que incluyen la cultura, la tecnología y las prácticas instruccionales.</p>
Factores motivacionales y afectivos	<p>Principio 7 <i>Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje</i> La motivación del aprendiz determina qué y cuánto aprende. La motivación por aprender, a su vez, está influida por los estados emocionales, creencias, intereses y metas, hábitos de pensamiento, de la persona que aprende. Principio 8 <i>Motivación intrínseca por aprender</i> La creatividad del aprendiz, sus posibilidades de desplegar pensamiento de alto nivel y la curiosidad intrínseca contribuyen a su motivación por aprender. La motivación intrínseca puede estimularse mediante tareas con un nivel óptimo de novedad y dificultad, relevantes a los intereses de la persona y que le permiten un control y una toma de decisiones propias. Principio 9 <i>Efectos de la motivación sobre el esfuerzo</i> La adquisición de conocimientos y habilidades complejas (competencias) requiere de un esfuerzo intensivo de parte del aprendiz, así como de práctica guiada. Si no hay motivación intrínseca en el estudiante, es poco probable que surja el deseo de realizar tal esfuerzo por aprender, a menos que sea bajo coerción.</p>
Factores de desarrollo y sociales	<p>Principio 10 <i>Influencia del desarrollo sobre el aprendizaje</i> Conforme los individuos se desarrollan, encuentran tanto oportunidades como restricciones en el aprendizaje. El aprendizaje será más efectivo si se toman en cuenta las diferencias en el desarrollo en relación diversos dominios físicos, intelectuales, emocionales y sociales. Principio 11 <i>Influencias sociales sobre el aprendizaje</i> El aprendizaje está determinado por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los otros.</p>
Factores relacionados con las diferencias individuales	<p>Principio 12 <i>Diferencias individuales en el aprendizaje</i> Los aprendices tienen diferentes estrategias, enfoques y capacidades para aprender, que están en función no sólo de factores hereditarios, sino que son resultado de su experiencia previa. Principio 13 <i>Aprendizaje y diversidad</i> El aprendizaje es más efectivo cuando se toman en cuenta los antecedentes lingüísticos, culturales y sociales de los aprendices. Principio 14 <i>Estándares y evaluación</i> El establecimiento de estándares de competencia que sean apropiadamente altos y desafiantes, así como la evaluación del aprendizaje y de sus progresos en el aprendizaje, constituyen elementos integrales del proceso de aprendizaje. Debe incluirse evaluación diagnóstica, de proceso y de resultados.</p>

Los principios contenidos en el cuadro anterior, expone una perspectiva general desde distintos contextos y aprendices; destacan las visiones de aprendizaje cognitivo y significativo que son complemento de una perspectiva social, con base en ello, las experiencias educativas se enfocan a que los educandos construyan sus propios saberes para lo que se requieren entornos que encaucen de manera intencionada las capacidades para aprender.

Del citado cuadro, para los fines de esta investigación resultan relevantes los principios contenidos en el dominio de factores cognitivos y de metacognición en el que se establece la necesidad de que el sujeto que aprende utilice un repertorio de estrategias y razonamiento, así como de poner en juego operaciones mentales que faciliten el pensamiento creativo y crítico.

Al respecto, las políticas educativas vigentes demandan de un docente la tarea de facilitar que los niños, niñas y jóvenes piensen críticamente y con mayor creatividad acerca del futuro, implica ayudarles a aprender a aprender y autorregular ese aprendizaje. En ese sentido ¿qué podemos hacer para que la educación sea más crítica, más creativa y más consciente de sus procedimientos?¹²⁰

7.1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

Matthew Lipman, en su libro *Pensamiento complejo y educación* sostiene que:

Se afirma que los problemas de la escuela provienen de la escasez de conocimientos que los alumnos adquiere, pero lo que peor aún es que los estudiantes reflexionen escasamente sobre ellos y que sus reflexiones son muy poco creativas. Los estudiantes que producimos entonces no serán los ciudadanos reflexivos que necesitan las democracias auténticas, así como tampoco se convertirán en individuos productivos y con suficiente autoestima. Es incuestionable que tenemos la capacidad para realizar estos

¹¹⁹ Ibid. Págs. 40-41.

¹²⁰ Cfr. Secretaría de Educación Pública. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012. Transformación de la práctica docente. México, SEP, 2012. Pág. 20.

necesarios cambios. Lo que no es tan claro es si tenemos el poder de hacerlo. En cambio, lo que sí es del todo evidente es que hemos de reexaminar más concienzudamente lo que estamos haciendo. Dicha reflexión sobre la práctica es la base para poder inventar prácticas mejores que nos inviten posteriormente a una mayor reflexión.¹²¹

Las y los docentes en formación aspirantes a ser Licenciados en Educación Preescolar, no son la excepción, el trabajo cotidiano en la formación inicial del estudiantado normalista requiere desarrollar competencias profesionales como consecuencia de fortalecer su autonomía de pensamiento.

Para Lipman, la infancia se caracteriza por su vivacidad, curiosidad, imaginación y constante cuestionamiento de la realidad que los circunda, pero que conforme avanzan en su escolarización, estos rasgos declinan hasta convertirse en sujetos pasivos; esto se lo atribuye a la escuela, puesto que cuando ingresa al sistema educativo se enfrenta, sobre todo en la primaria, a un ambiente totalmente estructurado, en el que todo es regular y explícito lo que lo convierte en un lugar rara vez apasionante y retador.

Según este autor, la escolarización provee escasos incentivos intelectuales por lo que declina el capital de iniciativas, de invención y reflexividad, cuya consecuencia es el desinterés por la escuela. Por su parte, los profesores hacen lo que les enseñaron a hacer y hasta lo intentan hacer bien, pero es:

En lo que les han enseñado a hacer es en donde radica el problema aunque sea el área educativa en la que se da más por sentado y más a disgusto la necesidad de reevaluarse. Dar excesivamente por sentada la propia preparación profesional supone realizar una práctica académica normal. Aun así, muchos profesores actualmente se dan cuenta de que la insistencia constante sobre la disciplina y el orden pueden derribar y destruir la verdadera espontaneidad que ellos querían cultivar y mantener ... Tal como nos decía John Dewey, el problema del *método* en la formación de los hábitos del pensamiento reflexivo es el problema del establecimiento de las *condiciones* que despiertan y guían la *curiosidad*; del establecimiento de las conexiones entre los fenómenos de la experiencia que posteriormente pueden

¹²¹ Idem.

ocasionar el flujo de sugerencias, crear problemas y propósitos que favorezcan la consecución en la sucesión de las ideas.¹²²

De allí la necesidad de repensar la labor de los formadores de formadores, quienes además son el resultado de una historia académica en la que tampoco existió un genuino interés por formar seres críticos, innovadores y creativos. Ante esta realidad es menester visualizar una forma diferente de realizar la práctica educativa, al respecto, Lipman considera necesario hacer una distinción entre la práctica académica «normal» y la «crítica».

El autor define práctica como una actividad metódica, acostumbrada, habitual, tradicional e irreflexiva, pero:

Se asume frecuentemente que la práctica irreflexiva es irracional e incluso peligrosa, pero aunque esto deba ser así no suele ser el caso. Las prácticas irreflexivas, tales como las costumbres y tradiciones que prevalecen sucesivamente den un contexto cultural dado, seguirán prevaleciendo todo el tiempo mientras el contexto no cambie.¹²³

Además, reconoce la práctica «normal» o tradicional puede ser poco fructífera, sin embargo, persiste ante la inexistencia de alternativas viables aunado a que, ante las reformas curriculares, los profesores se perciben como ignorados. Frente a esto, establece cuáles son los pasos que transforman una práctica normal en una crítica y los resume en cuatro, que son: “1. La crítica a la práctica de nuestros colegas; 2. La autocrítica; 3. La corrección de la práctica de los otros, y 4. La autocorrección.”¹²⁴ Lograr una transformación de una práctica normal a una crítica depende de la medida en que algunos o todos estos aspectos se lleven a cabo.

El autor plantea hipótesis de la existencia de dos paradigmas de la práctica educativa notoriamente opuestos¹²⁵: el paradigma estándar de la práctica normal y

¹²² Matthew Lipman. Educación y pensamiento complejo. Madrid, Ediciones De la Torre, 1998. Págs. 51-52.

¹²³ Ibid. Pág. 53.

¹²⁴ Ibid. Pág. 54.

¹²⁵ Ibid. Págs. 55 y 56.

el paradigma reflexivo de la práctica crítica, comprenderlos sería una oportunidad de transformar el proceso educativo.

PARADIGMA ESTÁNDAR DE LA PRÁCTICA NORMAL	PARADIGMA REFLEXIVO DE LA PRÁCTICA CRÍTICA
1. La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que no saben.	1. La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.
2. El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y no-misterioso.	2. Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equivoco y misterioso.
3. El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobreponen y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer.	3. Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que problemática.
4. El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.	4. El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.
5. Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada.	5. Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio.
	6. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.

Ambos paradigmas exhiben posturas muy diferentes ante los roles del alumno y del profesor; evidentemente, el paradigma reflexivo abre una oportunidad de repensar la Formación Inicial de los y las docentes de Educación Preescolar.

Es por esto que Matthew Lipman, expone la necesidad de plantear compromisos educativos que sintetiza en diez puntos:¹²⁶

¹²⁶ Ibid. Págs. 115-117.

1. Da por sentado el cultivo de la razonabilidad es una exigencia de una sociedad democrática, por lo que el fin de la educación tendría que ser la formación de sujetos razonables.
2. La formación cultural está incluida en la razonabilidad, con la certeza de que se vive en la multiculturalidad. recorrer un camino hacia la formación multicultural rechaza el imperialismo cultural y pugna por un clima de tolerancia hacia la diversidad, para crear una comunidad mundial.
3. Una educación para la razonabilidad lleva implícito el cultivo del pensamiento de orden superior, entendido éste como la conjunción del pensamiento creativo y de pensamiento crítico.
4. Caracteriza al pensamiento crítico como un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio. Determina como los pilares que dan sustento al pensamiento crítico al razonamiento y el juicio.
5. El razonamiento es el pensamiento determinado por las reglas que han sido aceptadas a través de un juicio que ha sido guiado por criterios, lo que conlleva de manera obligada la acción de juzgar.
6. Los juicios con acuerdos que surgen de un proceso de indagación y son orientados por criterios que son determinados por el contexto; en el caso del pensamiento crítico los criterios se pueden asumir como principios, definiciones, estándares o razones. mientras que en un contexto del pensamiento creativo un juicio es susceptible de usarse como criterio para la formación de otro juicio.
7. La racionalidad y la creatividad son los dos criterios principales de aquellos individuos que han sido educados para la razonabilidad; es decir, éstos regulan al pensamiento crítico y al pensamiento creativo.

8. Las prácticas guiadas por reglas y criterios tienen como principio rector a la racionalidad; asume como verídico que son la consecuencia de procedimientos válidos de investigación y orienta la *adecuación autocorrectiva de medios y fines*.
9. Las prácticas sensibles al contexto tienen como principio rector a la creatividad; sus resultados se concentran en la *adecuación innovadora de las partes y el todo*.
10. Los problemas mundiales deben superar las prácticas que se caracterizan como acrílicas y no creativas, por lo que deben tener un equilibrio entre la razonabilidad y la creatividad.

Y concluye sosteniendo que:

El camino no pasa por la enseñanza de destrezas para la mejora del pensamiento desde planteamientos superficiales pincelados con un barniz lógico o desde propuestas neutrales de investigación inocente, desorientada y acrílica. Nuestros niños y niñas necesitan foros de libertad académica similares a los universitarios, en los que no se instauren barreras a la especulación creativa o a la formulación de valientes hipótesis. Desgraciadamente el contrapeso que pueden ofrecer estos foros universitarios es mínimo debido a la herencia que arrastran los estudiantes de su experiencia escolar de primaria y secundaria en la que se potenciaron hábitos de inhibición intelectual. La libertad de ideas no garantiza un pensamiento de orden superior aunque sí es una condición valiosa para dicho pensamiento, del mismo modo en que las plantas necesitan la luz del sol. Para poder cosechar una excelencia cognitiva es preciso un currículum y una pedagogía adecuados. La luz solar en sí no es suficiente.¹²⁷

En atención a esta cita, es que la presente investigación orientó la búsqueda de información sobre el fundamento de Programa de Educación Preescolar vigente respecto a la razonabilidad y al tipo de intervención de las y los docentes de Educación Preescolar para potenciar el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado que cursa este periodo de la Educación Básica.

¹²⁷ Ibid. Pág. 117.

Al respecto se detectó en la Guía para la Educadora, existencia de un apartado en el que se establece el ambiente de aprendizaje deseable para hacer viables los currícula de la Educación Preescolar y afirma:

Investigaciones recientes coinciden en destacar que no existen vías o caminos únicos para garantizar el logro de aprendizajes; uno de los hallazgos detectados sobre la relación entre el aprendizaje y las condiciones en las que se generan identifica que un factor que contribuye a ello es la reestructuración de las aulas y de las escuelas, para transformarlas en ámbitos de calidad es decir, de aprendizajes.

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan al aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación docente para construirlos y emplearlos como tales.¹²⁸

Con esta visión plantea como un desafío para el docente la generación de ambientes de aprendizaje caracterizados por ser *Afectivo-social, de Respeto y Democrático*; dentro de éste último establece que:

La enseñanza orientada al desarrollo de habilidades de razonamiento es fundamental para ayudar al niño a desarrollar su pensamiento crítico. Se trata de enseñarlos a pensar, que “exploren alternativas a sus puntos de vista, que descubran los propios prejuicios y que encuentren razones para sus creencias”

Esta afirmación tiene como fundamento el libro de Irene De Puig y Angélica Sático *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en la educación infantil*, fue así que la presente investigación centró su interés en analizar el contenido del mismo respecto a la posibilidad de contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico, desde la Educación Preescolar y que sería tarea inminente de las y los docentes de Educación Preescolar en formación.

Jugar a pensar es una propuesta está compuesto por los grandes objetivos contemplados para la etapa infantil y se sintetizan de la siguiente manera:

¹²⁸ Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar. Op. Cit. Pág. 141

- ▶ **Potenciar y favorecer el desarrollo de las capacidades de los alumnos, respetando su diversidad y sus distintas posibilidades. De este modo, se provocarán situaciones experienciales que permitan el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, sean cuales sean estas capacidades, teniendo en cuenta la diversidad cultural lingüística, etc.**
- ▶ **Compensar las desigualdades sociales y culturales. La etapa infantil debe ser el primer escalón de cierta «uniformización» escolar; en el sentido de que tiene que procurar igualar las posibilidades de los niños y niñas, acercar a los que provienen de familias desestructuradas o de situaciones de marginación, para que puedan acceder a la escolarización con igualdad de condiciones.**
- ▶ **Preparar para la escolaridad obligatoria. Aunque la etapa tiene sentido en ella misma, es necesario pensar en la entrada del niño en la escuela primaria y, por tanto, dotarlo de todos los instrumentos académicos y personales que le harán falta.¹²⁹**

Uno de los dos ejes de esta propuesta es el de las habilidades del pensamiento, las autoras parten de la creencia de aprender a razonar era una tarea relacionada con la aritmética; también que las habilidades del pensamiento requerían de un uso del lenguaje efectivo, pero ellas sostienen lo contrario, son justo las habilidades de razonamiento las que favorecen el estudio de las matemáticas y otras disciplinas.

Definen a las habilidades del pensamiento como “destrezas o procedimientos intelectuales que se adquieren a través de su ejercicio reiterado”¹³⁰, es decir, las habilidades son capacidades que han devenido como cotidianas pues se han desarrollado mediante el ejercicio de la práctica o de la repetición.

El término de habilidades del pensamiento se usa con el siguiente sentido:

Así pues, una de las finalidades que debería conseguir un programa de habilidades de pensamiento es la mejora del juicio, ya que el juicio es lo que une el rozamiento [sic] y la acción.

La incorporación de las habilidades de pensamiento a cada uno de los aspectos del plan de estudio agudizaría la capacidad de los niños para establecer conexiones y diferencias, para definir y clasificar, para evaluar objetivamente y con espíritu crítico la información real, para comportarse con prudencia, para establecer las relaciones entre hechos y valores, y para

¹²⁹ Irene De Puig y Angélica Sátiro. Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años). México, Editorial Eumo Octaedro, 2008. Pág. 26.

¹³⁰ Ibid. Pág. 32.

diferenciar entre sus creencias, aquello que es cierto según su manera de ver, y aquello que es lógicamente posible. Estas habilidades específicas ayudan a los niños a expresarse mejor, y por tanto a escoger ante todas las áreas académicas. Un programa de habilidades de pensamiento debe ayudar a los niños a pensar con más lógica y más significativamente.¹³¹

Esto implica, afirman las autoras, reconocer que la concepción de educación vigente tiene como finalidad tratar el pensamiento, esto es, favorecer en los educandos la comprensión, el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje.

Resulta relevante comprender, entonces, el concepto de habilidad que presupone las siguientes ideas:

- ▶ **Las habilidades se pueden adquirir, no son innatas como las capacidades. A veces los más dotados por la naturaleza y la genética no son necesariamente los más «despiertos».**
- ▶ **Las habilidades se adquieren mediante la repetición de actos y frecuentemente requieren esfuerzo y atención, son costosas.**
- ▶ **Admiten grados de perfección: nunca podemos decir que ya hemos adquirido del todo una habilidad. Siempre, como el virtuoso, podemos perfeccionar la destreza con el instrumento.**¹³²

A partir de ello, se entiende que las habilidades del pensamiento agrupan un conjunto de destrezas, pautas de comportamiento y procedimientos de distinta complejidad, desde las más específicas hasta las más complejas que habrán de ejercitarse y estarán en constante perfeccionamiento. En el ámbito escolar existen algunas habilidades como leer, escribir, escuchar o hablar, éstas competen a la actividad académica, pero existen otras, como razonar que no están consideradas como básicas y gracias a ello, se pueden ordenar los componentes cognitivos presentes en las actividades escolares.

De Puig y Sático, se fundamentan en Matthew Lipman para determinar las habilidades que se deben considerar para favorecer la capacidad de razonar y éstas se agrupan en cuatro especies de habilidades mentales:

¹³¹ Idem.

¹³² Ibid. Pág. 32.

En primer lugar, aquellas que implican investigación o examen de un asunto problemática. Van desde la formulación de hipótesis hasta la selección de evidencias, desde el planteamiento de experimentos hasta la verificación de las predicciones. En segundo lugar, están las habilidades de razonar, que no tienen que ver con la adquisición de conocimientos, pero sí con la extensión y justificación. En tercer lugar, están las habilidades de formación de conceptos, que implican organización de informaciones difusas en conjuntos manejables. Y, en cuarto lugar, están las habilidades de traducción, que representan una manera importante de pensar.¹³³

En la propuesta presentada por ellas las agrupan por familias; pretende brindar a los docentes una guía para el itinerario que prefieran trazar, mediante recursos atractivos como el juego, los cuentos populares o la pintura. De esta manera, según Lipman, están implicados los tres tipos de pensamiento –pensamiento crítico, creativo y cuidadoso- para generar un pensamiento de orden superior, llamado también, pensamiento complejo.

Cada una de estas familias, a su vez, incluyen una serie de habilidades que habrá que desarrollar, y éstas son:

- ▶ **Habilidades de investigación:** son las que informan sobre el mundo. Algunas habilidades de investigación son; formular cuestiones describir narrar, descubrir alternativas, verificar, predecir, hacer estimaciones y medir, buscar alternativas, seleccionar posibilidades, hacer consideraciones pertinentes, y generar nuevas ideas y soluciones.
- ▶ **Habilidades de conceptualización:** son las que usamos cuando interiorizamos los conocimientos y les ponemos nombre. algunas habilidades de conceptualización son: ejemplificar y contra-ejemplificar, relacionar, hacer conexiones, hacer distinciones, establecer diferencias, formular cuestiones, formular conceptos precisos, clasificar, clarificar, definir, seriar, reconocer palabras vagas y ambiguas, y tolerar o evitar ambigüedades.
- ▶ **Habilidades de razonamiento:** son necesarias para ordenar y ampliar el conocimiento a partir de sus implicaciones. Algunas habilidades de razonamiento son: justificar hipótesis, hacer inferencias (inductivas, deductivas, analógicas, no verbales, etc.), aplicar reglas, generalizar, universalizar, buscar y dar razones, argumentar, reconocer consistencias y contradicciones, reconocer consideraciones pertinentes, establecer relaciones entre causas y efectos, entre partes y todo, entre fines y medios, identificar y usar criterios, reconocer supuestos, etc.
- ▶ **Habilidades de traducción:** son necesarias para explicitar, aplicar o formular el resultado del conocimiento. Algunas habilidades de traducción son: reformular, transformar, explicitar, relacionar, conectar, improvisar,

¹³³ Ibid. Pág. 34.

considerar diferentes perspectivas, tener en cuenta el contexto, pasar del lenguaje oral al escrito y viceversa, del dibujo al lenguaje oral, del ritmo al baile, etc.¹³⁴

De entre las habilidades anteriormente descritas, existen de distintos grados de complejidad; dentro de las más básicas se encuentran: observación, descripción, detección de semejanzas y diferencias, distinción, etc. Hay otras que son necesarias para el pensamiento de orden superior pues permiten establecer conexiones: comparar, seriar, argumentar, averiguar, etc.

Algunas de ellas tienen un componente básico en la vida personal de los educandos, y se pudieran priorizar en tanto que como seres pensantes son capaces de buscar alternativas, anticipar consecuencias, establecer relaciones entre partes y el todo, buscar criterios, etc. por su parte, otras tienen un componente que proporciona procedimientos fundamentales en todas las disciplinas del saber humano, éstas son: formular hipótesis, clasificar, clarificar conceptos, usar distintos lenguajes, definir, etc.

Dado lo anterior, se dificulta establecer una orden o jerarquizar la importancia de trabajar unas más que otras, sino que en función de la diversidad de desafíos que la vida cotidiana presenta, resulta conveniente recurrir a ellas en función de las necesidades del aprendiz.

Las autoras concluyen afirmando que esta selección no es exhaustiva, y otorgan la posibilidad de incluir algunas más; pero lo más importante radica en la imposibilidad tratarlas de manera aislada e independiente, sino que el trabajo con una incluye la ejercitación de otras.

De lo aquí expuesto, cabe destacar que el *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*, incluye entre los fundamentos de los ambientes de aprendizaje que deben existir en las aulas de Preescolar las *Habilidades de razonamiento*.

¹³⁴ Ibid. Pág. 35.

1. Exponer la opinión propia y sus razones. En general cuando los alumnos dan una opinión en clase, la intervención del maestro debería ser: ¿Qué te lleva a pensar esto? Y si el alumno tuviera problemas para expresarlas, no debería haber ningún inconveniente en facilitar que los otros alumnos lo ayudasen a clarificar sus razones. Como razones de lo que dicen o piensan, darán creencias, principios, teorías, sentimientos, recuerdos y anticipaciones de consecuencias.
2. Inferir. Significa derivar una cosa de otra, se pueden deducir hechos, acciones, intenciones. Es necesario que enseñemos a extraer conclusiones de lo que oímos, vemos y sabemos. Con los niños no es necesario que utilicemos la palabra <inferir> podemos expresar la misma idea de diversas maneras. ¿Qué podemos saber a partir de esto?, ¿si sucede tal cosa, entonces...? etcétera.
3. Razonar hipotéticamente. Una de las características de nuestra mente es que no sólo nos ocupamos de lo que es, sino también de lo que podría ser, y aquí el razonamiento condicional es fundamental para imaginar, formular hipótesis, buscar alternativas, prever consecuencias, etc.” A partir de esto, el docente puede orientar al niño a reconocer afirmaciones o premisas y a partir de ellas observar qué conclusiones se obtienen de ellas. Por ejemplo, ayudarlo a imaginar las cosas diferentes a como son ahora puede ser una opción, se plantea una situación y ellos la completan con una posible hipótesis: si tuvieras un color de piel diferente entonces... si hablaras una lengua distinta a la de tus compañeros, entonces...
4. Razonar analógicamente. Implica llevar una relación de situaciones de un contexto determinado a otro. Requiere la habilidad para identificar rasgos comunes en situaciones diferentes; destreza para establecer relaciones de semejanzas y diferencias. Se pueden plantear al niño situaciones como: ¿En qué se parecen el patito feo y el soldadito de plomo? (u otros personajes de algún cuento o historia real que tengan en común, por ejemplo, ser objeto de algún tipo de discriminación). Otra posibilidad es enseñarlos a establecer analogías, se hacen planteamientos que puedan ser conocidos por el niño para que los complete con sus razonamientos: “Estar triste es a llorar como estar alegre es a...”
5. Relacionar causas y efectos. Es importante ayudar al niño a establecer causas y efectos en situaciones concretas y significativas. “Esto es muy importante si queremos que los niños se den cuenta de que la comprensión del mundo requiere percibir relaciones de diferencia entre las causas y los efectos, así como su consiguiente medida.” Aprovechar situaciones variadas para llevar al niño a este tipo de razonamientos pueden ser cuando se evalúa el desarrollo de alguna actividad se puede plantear a los alumnos: “X y Y no respetaron las reglas que acordamos sobre el uso y cuidado de los instrumentos y jugaron a la orquesta sólo cantando sin poder utilizar instrumentos”. ¿Cuál es la causa? ¿Cuál es el efecto?
6. Relacionar partes y todo. El desarrollo de esta habilidad es importante ya que los pensamientos y las acciones individuales se insertan en un contexto más amplio. Establecer estas relaciones no es sencillo para los niños e incluso pueden ser confuso “lo que es verdad para las partes no necesariamente debe serlo para el conjunto. Inversamente, no es menos cierto que porque un conjunto sea X, cada parte también deba serlo (...). En el campo ético, y en relación con el tema de los prejuicios, estas

falacias son de gran importancia cuando se habla por ejemplo de colectivos como hombres y mujeres, blancos y negros...”

- 7. Relacionar medios y fines. Los fines son los objetivos o deseos de lo que se busca lograr y para conseguirlo se recurre a diversas formas o métodos. Para desarrollar esta habilidad “aunque sea de manera elemental, es una condición para afrontar con racionalidad la vida ética, donde la relación entre medios y fines tiene un papel especial. El equilibrio entre medios y fines es uno de los problemas más serios hoy entre ética y política”. Algunas preguntas que se pueden plantear para relacionar medios y fines son: ¿Qué debes hacer para conseguir...? ¿Cómo has llegado a...? ¿Para que obtengas... qué debes hacer?**
- 8. Establecer criterios. “Significa saber discernir, saber juzgar. Es una habilidad necesaria para desarrollar otras, como la comparación, la clasificación o la evaluación. Sólo podemos comparar dos objetos o situaciones a partir de un parámetro común. Si decimos que «Juanes más que Pedro», se trata de una comparación confusa, porque no explicitamos el criterio sobre el cual hacemos la comparación. Si decimos que Juan es más alto o más simpático o más rápido que Pedro, entonces sí queda clara la comparación”. Es importante que el niño verbalice sus razones o criterios al calificar una situación o actitud de justa o injusta, lo que le parece bonito, al estar de acuerdo. Otro medio para que el niño desarrolle esta habilidad es que enuncie características de un juguete o personaje; por ejemplo, qué cualidades de tus compañeros te hacen sentirte bien o cuáles te hacen sentir incómodo.**¹³⁵

El hecho de que el Programa de Estudio vigente contemple estas habilidades es una evidencia de la previsión en la normatividad para sentar las bases del fomento del razonamiento, como una habilidad indispensable en una educación que aspira potenciar el pensamiento crítico, el desafío radica en que la intervención en las aula de la Educación Preescolar tengan como principio básico de su actuar centrar sus esfuerzos en potenciar la capacidad de aprender a pensar.

Esta aspiración requiere superar la docencia tradicional, dejar de pensar en temas por aprender en donde la educadora enseña mediante una mera transmisión de conocimientos, para dar paso a la creación de un ambiente de aprendizaje en el cual el aprendiz construya sus saberes como producto de experiencias significativas de calidad.

¹³⁵Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar. Op. Cit. Págs. 160-162.

Es necesario reconocer que las y los docentes en formación son producto de una historia académica cuya forma de aprender fue producto, la mayoría de las veces, de cátedras expositivas, lecciones dadas por la maestra sin tener oportunidad de razonar sobre el objeto de conocimiento, esto se convierte en el primer parámetro que guía u orienta su estilo docente.

Romper las inercias características de la docencia tradicional requiere una formación inicial que rompa los mitos y tradiciones de cómo se aprende, de cómo se enseña, de lo que se debe aprender y enseñar para dar paso a un paradigma constructivista caracterizado principalmente por la creación de una comunidad de indagación guiada por el profesor entre cuyas metas estén la comprensión y el buen juicio.

CONCLUSIONES

La Investigación Documental realizada en torno a *El desarrollo de competencias profesionales de las y los docentes de Educación Preescolar en formación para implementar una currícula a través del fortalecimiento de las capacidades cognitivas, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)* detona una serie de Conclusiones que a continuación se exponen:

- La implementación de una reforma curricular conlleva una serie transformaciones en la que los actores educativos que la hacen posible son los protagonistas, y son justo los maestros quienes deben poner en juego sus competencias profesionales para asumir con responsabilidad la tarea que les es encomendada cuando asumen el compromiso social de desempeñarse como docentes, en este caso, en el nivel de Preescolar.
- Este tipo de políticas educativas impactan a todo el Sistema Educativo Nacional, la formación de formadores no está exenta de ello; es menester reflexionar sobre la RIEB en el marco mundial obliga a indagar y valorar sobre el tipo de docente que debe formar a la sociedad del Siglo XXI, para ejercer una docencia que dé respuesta a los Cuatro Pilares de la Educación: Aprender a Ser, Aprender a Convivir, Aprender a Conocer y Aprender a Ser con un enfoque centrado en competencias.
- De allí la importancia que, para la Formación Inicial de las y los docentes de Educación Preescolar, se tenga la convicción de que los aprendizajes que se generen durante la escolarización profesional, versen sobre el desarrollo de competencias profesionales, y no tan sólo, de un cúmulo de saberes académicos que les permitan comprender las disciplinas del saber humano.

- Desarrollar competencias y en este caso, competencias profesionales docentes requiere repensar el tipo de experiencias formativas en las que participan las y los estudiantes, con la aspiración de desarrollar capacidades para el ejercicio de la docencia en la se disponga no sólo de conocimientos sino que se desarrollen habilidades y actitudes que habrán de adoptar en el trabajo cotidiano, para que a su vez, desarrollen competencias para la vida en los sujetos a quienes tengan la responsabilidad de educar, para conformar el capital humano de la sociedad.
- El contexto mundial establece 27 competencias genéricas profesionales que al ser comparadas con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999, deja de lado algunas de ellas, que resultan de especial importancia cuando se pretende brindar una formación inicial de calidad a quienes habrán de hacer frente a un mundo cambiante en el que las exigencias culturales, económicas y sociales se transforman de forma vertiginosa.
- En conjunto, los cinco campos que agrupan las competencias a desarrollar durante la Formación Inicial, dan respuesta a lo relacionado con la capacidad de planificar, a los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, a la responsabilidad social, a la capacidad de comunicarse de manera oral y escrita, a la investigación a través del uso del análisis de la información que proviene de distintas fuentes, entre otras, pero dejan de lado otras que resultan de vital importancia y que están relacionadas, justo con uno tema de interés de los temas de interés de esta Investigación Documental.
- Éstas son las relacionadas con las capacidades cognitivas y tiene ver con el desarrollo y fortalecimiento de un pensamiento crítico para asumir con responsabilidad el compromiso de brindar una educación de calidad, aunque sin bien es cierto, que uno de los campos alude a las Habilidades Intelectuales Específicas, en éste, se percibe un enfoque constructivista en el que predomina el aspecto de tipo social o exógeno, es decir, aquel caracterizado

por la apropiación de saberes culturales y en el que el profesor realiza la labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.

- Es indispensable además, hacer prevalecer un constructivismo endógeno o intrapsíquico en donde el alumno sea un procesador activo de la información; el profesor se un organizador de la información, promueva puentes cognitivos y habilidades del pensamiento mediante la creación de un ambiente de aprendizaje generador de aprendizajes significativos determinados por conocimientos y experiencias previas.
- Las prácticas eficaces deberán integrar en su desempeño una transformación constante de su ser docente, de esta manera, las y los docentes de Preescolar desde su formación inicial deberán desarrollar competencias profesionales para reflexionar, cuestionarse permanentemente sistematizar, incorporar habilidades del pensamiento y evaluar para reconstruir su práctica educativa.
- Desarrollar una docencia en Preescolar requiere el reconocimiento con una mirada pragmática de un continuo entre el pensamiento y la acción, por ello, para desarrollar satisfactoria, integral y de manera vinculada el enfoque por competencias es indispensable sustentarse en tres grandes metacompetencias: la Metacompetencia para el Diseño Curricular; la Metacompetencia para la Puesta en Práctica y la Metacompetencia para la Evaluación de los aprendizajes.
- Implementar los currícula a través del fortalecimiento de las capacidades cognitivas necesita de un o una docente de Preescolar que realice su quehacer educativo dentro de un Paradigma Reflexivo de la Práctica Crítica; esto es, crear una comunidad de indagación guiada por el profesor cuyas metas estén en la pretensión de comprensión y de buen juicio; animar a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando el conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equivoco y misterioso; con un maestro falible que espera alumnos reflexivos y pensantes con un incremento constante de su capacidad de razonabilidad y de

juicio para la indagación de las relaciones que existen entre los saberes que fomentan el desarrollo de competencias, en especial, de las Competencias para la Vida.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR IBARRA, Guadalupe A. “¿Qué requiere saber un profesional docente que tiene la responsabilidad de educar con un enfoque basado en competencias?” en: Textos para repensar la gestión en la escuela. México, Ediciones y Gráficos Eón, S. A. de C. V., 2009.
- BENEITONE, Pablo, et. al. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España, Universidad de Deusto, 2007.
- BEST, John W. Cómo investigar en educación. 9ª. Edición, Madrid, Ediciones Morata, S. A., 1982.
- CAZARES APONTE, Leslie y José Fernando Cuevas de la Garza. Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. México, Ed. Trillas, 2008.
- DELVAL, Juan. El desarrollo humano. México, Ed. Siglo XXI, 1998.
- DE PUIG, Irene y Angélica Sático. Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años). España, Editorial Eumo Octaedro, 2008.
- DÍAZ BARRIGA, Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 3ª. edición, México, Ed. Mac Graw Hill, 2010.
- FERRY, Gilles. “La tarea de formarse” En: El trayecto de la formación, México, Paidós, 1990.
- FROLA, Patricia, Maestros competentes a través de la planeación y evaluación por competencias. México, Ed. Trillas, 2011.

- GARCÍA, Dalia María. El Desarrollo de Habilidades Cognitivas en las Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en la Asignatura de Ciencias. Invedu Revista de Investigación Educativa. Número ISSN 1870-9648. Año 6, Número 20, México, Universidad La Salle Benavente.
- GARCÍA REBOLLA, Martina. Tesis: La práctica docente y el modelo pedagógico de la Escuela Básica Integral región Zamora Sección XVIII del SNTE. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 162, Zamora Michoacán, México, 1996.
- GUZMÁN, Carlos Jesús (Coord.). Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB. Ciudad de México, Editorial Graó, En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2012.
- HERGENHAHN, R. B. Introducción a la Historia de la Psicología. 6ª. edición, México, Ed. Cengage Learning, 2011.
- HERNÁNDEZ NIEVES, Sergio y Jorge Tenorio Bahena. Técnicas de Investigación Documental. México, Ed. Mc Graw-Hill, 1975.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. et. al. Metodología de la investigación. 4ª. Edición. México, Editorial Mc. Graw Hill, 2006.
- HIRSCH ADLER, Ana & Margarita de Jesús, Quezada Ortega. “Proceso de y construcción del estado del conocimiento” en: Reencuentro 31, Serie de Cuadernos, México, 2001.
- KERLINGER, Fred y Howard, Lee. Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias sociales. México, Editorial Mc Graw Hill, 2002.
- LIPMAN, Matthew. Pensamiento complejo y educación. Madrid, Ediciones De la Torre, 1998.
- MUNGUÍA ZATARAÍN, Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Redacción e Investigación Documental I. 2ª. Edición, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1981.

QUINTANILLA CALDERÓN, Guadalupe G. “Origen y fundamentos de los diseños curriculares por competencias para el logro de la calidad educativa: un análisis sobre los currícula de Educación Básica en México”. En: Textos para repensar la gestión en la escuela. México, Ediciones y Gráficos Eón, S. A. de C. V., 2009.

SÁNCHEZ CERESO, Sergio. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Décimo cuarta edición, México, Ed. Santillana, 2000.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de Educación Básica. México, SEP, 2011.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos Básicos. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, SEP, 2002.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora, Educación Básica. Preescolar. México, SEP, 2012.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012. Transformación de la práctica docente. México, SEP, 2012.

FUENTES ELECTRÓNICAS

FORTOUL OLIVIER, Bertha. La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, México. 2014. (Consulta realizada el 22 de octubre de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185269820000100021&lng=es&tlng=es).

ORELLANA LÓPEZ, Dania Ma. & Ma. Cruz Sánchez Gómez. Técnicas de recolección de datos en entorno virtuales más usadas en la investigación cualitativa. Revista de Investigación Educativa, vol. 24 núm. 1. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, España. 2006, En: <http://redalyc.org/pdf/2833/283321886011.pdf> (Consulta realizada el 3 de diciembre de 2014).

[http://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_\(Distrito_Federal\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Cuauht%C3%A9moc_(Distrito_Federal)) (Consulta realizada el 10 de agosto de 2014).

<http://ees.universia.es/europa/> (Consulta realizada el 16 de enero de 2015).

<http://www.cuauhtemoc.df.gob.mx/paginas.php?id=desarrollo> (Consulta realizada el 17 de octubre de 2014).

<https://designoacatlan.wordpress.com/> (Consulta realizada el 10 de octubre de 2014) imagen Delegación Cuauhtémoc

<http://biblio.juridicas.unam.mx/gen/cita.htm> (Consulta realizada el 3 de diciembre de 2014).

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/durkheim.htm> (Consulta realizada el 23 de enero de 2014).

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/husserl.htm> (Consulta realizada el 23 de enero de 2015).

<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios/mapa-curricular-info> (Consulta realizada el 27 de diciembre de 2014).

<http://www.snim.rami.gob.mx/> (Consulta realizada el 10 de octubre de 2014)

<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09015a.html>
(Consulta realizada el 10 de agosto de 2014).

http://www.hintradecenter.com/index.php?option=com_content&view=article&id=209%3Adelegacion-cuauhtemoc&catid=65%3Ahotel&Itemid=219&lang=es
(Consulta realizada el 10 de octubre de 2014).

<http://www.oei.es/index.php> (Consulta realizada el 22 de octubre de 2014).

<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-56-12.pdf> Consulta realizada el 22 de octubre de 2014

<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php> (Consulta realizada el 22 de diciembre de 2014).