



**Gobierno del Estado de Yucatán  
Secretaría de Investigación, Innovación  
y Educación Superior**



---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 31-A MÉRIDA

LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA



**LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA  
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**Oliva Argelia Coral Martín**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.

2016



**Gobierno del Estado de Yucatán  
Secretaría de Investigación, Innovación  
y Educación Superior**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 31-A MÉRIDA

LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA



**LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA  
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**Oliva Argelia Coral Martín**

MONOGRAFÍA PRESENTADA  
EN OPCIÓN AL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

LÍNEA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA:  
**Gestión Educativa**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO  
2016



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



## DICTAMEN

Mérida, Yuc., 20 de enero de 2016.

**OLIVA ARGELIA CORAL MARTIN.**  
UNIDAD 31-A MÉRIDA.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A** y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:


### **LA EDUCACION BASADA EN COMPETENCIAS A TRAVES DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACION BASICA.**

OPCION: **Monografía**, de la **Licenciatura en Intervención Educativa**, Línea de Formación Específica: **Gestión Educativa**, y a propuesta del **Mtro. Eric Xavier Castillo Lara**, Director del trabajo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se **DICTAMINA** favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

**ATENTAMENTE**

  
**MARÍA ELENA CÁMARA DÍAZ**  
Directora de la Unidad 31-A Mérida

  
GOBIERNO DEL ESTADO  
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 31-A  
MÉRIDA

Director del trabajo de titulación: Mtro. Eric Xavier Castillo Lara

Lectores dictaminadores: Dra. Azurena Molina Molas

Dr. Armando Pereza Guzmán

## AGRADECIMIENTOS

Como en todo momento de la vida del estudiante se requiere de asesoramientos y seguimientos en cuanto a la elaboración del trabajo que le permitirá obtener el grado de licenciado en determinada área, es por ello que los que contribuyen a este logro merecen mención y agradecimiento alguno de antemano:

Al maestro Eric Xavier Castillo Lara por su asesoramiento y apoyo para elaborar el trabajo.

A mis maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, por el tiempo compartido y por impulsar el desarrollo de mi formación profesional.

Gracias...

Oliva Argelia Coral Martín

## *Dedicatoria*

*Primeramente le agradezco a Dios porque me ha dado la capacidad y la fortaleza para culminar mi carrera profesional el cual ha hecho posible el logro de mis metas bajo todas las circunstancias.*

*Con todo mi amor y respeto le agradezco a mi mamá Oliva Martín Martín por su apoyo incondicional que me ha brindado en todo momento, porque hizo hasta lo imposible para que yo pudiera lograr este sueño anhelado sacrificando gran parte de su vida en educarme para convertirme en una persona de provecho.*

*A mi hermano Rolando W. Coral Martín por estar siempre conmigo y que con su apoyo, comprensión y afecto moral, estuvo siempre conmigo en los momentos más difíciles de mi formación, cuando necesité fuerzas y ánimo para poder afrontar el presente y continuar mis estudios.*

*A mi padre, a pesar que ya no está físicamente, siento que está conmigo siempre y aunque faltaron muchas cosas por vivir juntos, sé que este momento hubiera sido tan especial para él como lo es para mí.*

*Oliva Argelia Coral Martín*

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	10
<b>OBJETIVOS</b>	12
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	13
<b>METODOLOGÍA</b>	14
<b>CAPÍTULO 1.</b>	15
<b>MARCO GENERAL DE LA RIEB</b>	
1.1 Generalidades de la Reforma Integral de la Educación Básica	15
1.2 Antecedentes	16
1.2.1 Descentralización educativa	23
1.3 La RIEB dentro del contexto de las políticas públicas	28
1.4 Contexto internacional de la RIEB	32
1.5 Contexto nacional de la RIEB	35
1.6 Coincidencias dentro del ámbito internacional y nacional	38
1.7 El plan de estudios 2011	38
1.7.1 Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios	40
1.8 Conclusiones	47
<b>CAPITULO 2</b>	49
<b>EL MODELO EDUCATIVO DE LA RIEB</b>	
2.1 Concepto del Modelo Educativo	49
2.2 Modelo Educativo que plantea la RIEB	51
2.3 Modelo Educativo y Modelo Curricular	55
2.4 Mapa Curricular de la Educación Básica	56
2.4.1 Estándares curriculares	58
2.4.2 La función de los aprendizajes esperados para la consecución de los Estándares	59
2.5 Campo de formación para la Educación Básica	59

2.6 El marco curricular tiene como principios generales la contextualización	60
2.7 Conclusión	64

### **CAPITULO 3**

#### **UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS**

65

3.1 Definición de competencias	70
3.2 Competencias para la vida y perfil de egreso de la Educación Básica	71
3.2.1 Competencias para el aprendizaje permanente	72
3.2.2 Competencias para el manejo de la información	72
3.2.3 Competencias para el manejo de situaciones	72
3.2.4 Competencias para la convivencia	73
3.2.5 Competencias para la vida en sociedad	73
3.2.6 Campos Formativos	73
3.3 Retos del Modelo	74
3.4 Competencias básicas y áreas curriculares	76
3.5 Conclusiones	78

### **CAPITULO 4**

#### **ENSAYOS SOBRE LA RIEB**

80

4.1 Problema a investigar	80
4.2 Marco Conceptual	81
4.3 Procedimientos Metodológicos	82
4.3.1 Primer articulo	82
4.3.2 Estrategias metodológicas y didácticas específicas en el primer artículo	82
4.3.3 Observaciones de los docentes entrevistados en el primer artículo	87
4.3.4 Segundo artículo	88
4.3.5 Estrategias metodológicas y didácticas específicas en el segundo artículo	89



4.4 Resultados	91
4.4.1 Resultados de la investigación del primer artículo	91
4.4.2 Resultados de la investigación del segundo artículo	93
4.5 Conclusión de ambos estudios	98
<b>CONCLUSIONES</b>	100
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	104

## INTRODUCCIÓN.

La presente monografía da a conocer el modelo educativo de la (RIEB), como un recurso ante la necesidad de que exista una preparación por competencias que le permitan al educando desenvolverse en la vida cotidiana actual, y futura, con estudios superiores o sin ellos. Se encuentra implícito además el trabajo colaborativo relevante que el docente debe implementar como medio para aprender de los demás, para compartir saberes, tomando en cuenta la diversidad de lenguaje e interculturalidad, ya que se considera relevante que los docentes se apropien de estas propuestas innovadoras llevándolas a cabo en la construcción de nuevos conceptos, de nuevas formas de enseñar y de actuar.

Para Treviño (2005), la Reforma Integral Educativa de la Educación Básica (RIEB) es un cambio pedagógico y administrativo que se incorporó en el 2004 a la política educativa mexicana, su objetivo es articular los diferentes niveles curriculares de la educación básica. La RIEB está basada en la visión y filosofía educativa que trazaron en una reunión los ministros de educación de Francia, España, Reino Unido, Italia y Alemania. Los ministros, bajo una perspectiva económica globalizada, plantearon la necesidad de homologar la formación de los estudiantes y las oportunidades laborales de los profesionistas europeos atendiendo a un modelo educativo basado en competencias que la demanda laboral requiere, bajo los propósitos del sistema educativo nacional.

La funcionalidad de la RIEB, debe abordarse, considerando las aportaciones de las reformas anteriores, desde el punto de vista pedagógico la RIEB, considera teorías psicológicas como son: Teoría instruccional, aprendizaje por descubrimiento, de Bruner, teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, teoría humanista de Maslow, teoría genética o constructivista de Piaget y la teoría sociocultural de Vigotsky.

Para la mejor comprensión del trabajo se ha dividido en cuatro capítulos, el primero da conocer el marco general que integra la Reforma de la Educación Básica. El segundo capítulo describe como se fundamenta el desarrollo de competencias y su diseño que consiste en responder a las necesidades nacionales, enfatizando la importancia de formar

de manera integral para la vida y el trabajo. El tercer capítulo referente a las competencias, se realiza un análisis sobre como poder lograr la realización personal del alumno, como ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. El cuarto y último capítulo muestra un análisis comparado entre dos artículos relacionados con el modelo de la RIEB, el primer artículo arroja información sobre las creencias que se tienen en relación a sus conocimientos y prácticas en el aula, las cuales, no necesariamente pueden coincidir con las prácticas esperadas y las metas trazadas en un modelo educativo. El segundo artículo es una investigación que se realizó con una muestra de profesores expertos y no expertos de la ciudad de Monterrey Nuevo León, México, con el fin de analizar mediante el discurso, el conocimiento y las opiniones que tenían sobre la RIEB. Analizar el discurso de los profesores se consideró importante porque éste arroja información sobre las creencias que se tienen en relación a sus conocimientos y prácticas en el aula, las cuales, no necesariamente pueden coincidir con las prácticas esperadas y las metas trazadas en un modelo educativo.

Es importante analizar la transición a una nueva reforma ya que no puede garantizarse el éxito de una reforma educativa señalando exclusivamente a su origen filosófico, pedagógico, político, teórico, administrativo o económico, es necesario analizar los conocimientos y las opiniones de los profesionales que la implementarán.

## **Objetivos.**

El objetivo fundamental de la presente monografía es plantear un panorama crítico y de acompañamiento en el conocimiento de la reforma de la educación básica, sus orígenes, principales propósitos así como también los alcances que tiene en la práctica pedagógica y en el sistema educativo nacional, ya que ha sido difícil la aceptación a un cambio que se ha venido trabajando durante años para comprender y llevar al mismo tiempo los conceptos y los propósitos a los docentes como tarea fundamental en su quehacer educativo.

- Analizar las generalidades del Modelo Educativo de la Educación Básica.
- Conocer el propósito que establece el Modelo Educativo de la RIEB, en función del perfil docente.
- Plantear la necesidad de desarrollar un Modelo Educativo que considere las habilidades cognitivas, conductuales y sociales de cada individuo.

## **Justificación.**

Hoy se habla en México de una educación por competencias, donde se pretende acabar con la idea de una escuela trasmisora de conocimientos buscando que el objetivo sea realmente el desarrollo integral de las personas y cumplir con el artículo tercero constitucional al desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. Estas ideas se han venido planteando desde 1993 con la Modernización Educativa, a partir de entonces se busca lograr una verdadera educación de calidad, y con ella se emprende un proceso de capacitación continua del docente.

El gran desafío de México es acelerar significativamente los ritmos de mejoramiento experimentados en los resultados educativos, ya que no son suficientes para acercarlo al promedio de la OCDE. El esfuerzo debe centrarse en aumentar el número de alumnos que alcancen los niveles básicos de competencias, así como en promover la excelencia y lograr que los alumnos logren los niveles más altos, es importante reconocer los avances que México ha registrado en el mejoramiento de su sistema educativo, en el contexto de un proceso de reforma. El modelo educativo en México durante estos últimos años ha registrado un cambio muy lento todo esto origina un bajo nivel académico en los alumnos.

La relevancia del trabajo esta cimentado firmemente en el campo de la intervención educativa, ya que se busca, primeramente conocer la situación que acontece en la aplicación de la reforma, para posteriormente analizar las necesidades del sistema educativo y las condiciones en las que se desarrollan, específicamente en la línea de gestión, a través de la Reforma Integral de la Educación Básica fomenta entre las instituciones educativas la autogestión de recursos como modelo de participación activa y avalada por todo el colectivo docente, padres de familia y autoridades.

El estudio de RIEB surge ante la necesidad de aportar los referentes fundamentales sobre la puesta en marcha de la reforma, a fin de que compartan una visión común sobre las bases legales, la política educativa, principios filosóficos y pedagógicos que se plantea para este país; tanto para las orientaciones e implicaciones didácticas, como para la evaluación de los aprendizajes a partir del enfoque basado en el desarrollo de competencias en Educación Básica, para responder a las necesidades actuales de nuestra sociedad, la cual es cada vez más

compleja, plural y dinámica, demandando la generación de conocimiento como insumo para el logro de los propósitos educativos.

### **Metodología.**

La metodología empleada en este trabajo es la investigación documental, que se considera la parte esencial de un proceso de investigación, constituyéndose en una estrategia donde se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades (teorías o no) usando para ello diferentes tipos de documentos. Indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema determinado, utilizando para ello una metódica de análisis. La información presentada es recuperada de acervos bibliográficos, acuerdos históricos en el plano de la educación, así como de artículos de opinión de especialistas en el ramo, que en su momento han hecho críticas acerca de la implementación de las reformas en México y en el mundo.

## **CAPITULO UNO.**

### **MARCO GENERAL DE LA RIEB.**

En este capítulo se dan a conocer las generalidades del Modelo de Educación Básica, el cual se propuso con la finalidad de contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, El Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica define que la articulación de la educación básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir una asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje donde los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y participación en los procesos sociales.

#### **1.1 Generalidades de la Reforma Integral de la Educación Básica.**

Para Barriga e Inclán (2001), las Reformas Educativas, son actos de gobierno, es decir, acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, por lo tanto son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país. Considero que las reformas nacen de políticas públicas de los países de primer mundo, que las naciones de tercer mundo replican, pero que muchas veces carecen de adaptaciones y verdaderamente no están apegadas a las necesidades de los sistemas educativos nacionales.

Por otra parte Carnoy y de Moura (2002), reconocen que la mayoría de las Reformas tiene como intencionalidad real, pero oculta en el discurso, la reducción del gasto educativo, aunque desde un punto de vista argumental se diga lo contrario. En palabras de Carnoy y de Moura, citado por D. Barriga E Inclán

“Los reformadores de países como México y El Salvador, abrigan todavía la esperanza de que la centralización predominantemente por razones de financiamiento será el mecanismo para mejorar la escuela, economizar recursos públicos o ambas cosas a la vez” (2001:89)

Actualmente está sucediendo algo parecido en nuestro país, ya que el gobierno pretende cenizar la educación con la finalidad, según ellos de evitar la corrupción, personal “fantasma” en las escuelas, aviadores y el desvío de recursos, pero no se dan cuenta que los verdaderos culpables del atraso en materia educativa que tiene nuestra nación, viene de las malas decisiones que se tomaron en el pasado, sin apegarse a las necesidades de nuestro sistema educativo.

Castelán (2003), reconoce que la transformación social, demográfica, económica, política y cultural que ocurrió en el país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI marcó, entre muchos cambios importantes, el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de la sociedad mexicana, en base a ello, se da inicio a una Reforma Integral de la Educación Básica, a continuación se describirá los antecedentes, así como los contextos en donde se encuentra inmerso el modelo educativo de la RIEB.

## **1.2 Antecedentes.**

La Reforma Integral de la Educación Básica tiene un vínculo de continuidad que integra una suma de esfuerzos precedentes, desde Vasconcelos quién partió de un concepto de educación humanista integral, y quien creyó que era el espacio propicio para construir y recrear nuestro ser como mexicanos; el esfuerzo metódico y constante desplegado para organizar el Plan de once años, logró movilizar recursos económicos, fiscales, políticos y sociales. El programa Vasconcelista abarco aspectos como: política educativa, alfabetización, educación indígena, instituciones escolares, biblioteca, formación de maestros y apoyo a cultura. Se logró elevar la calidad, a través de la federalización de la enseñanza a partir de entonces, se consideró deber del gobierno federal, mantener, continuar, y extender los servicios educativos.



La Comisión presentó una propuesta: el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria cuyo propósito era garantizar, en un plazo de once años, la enseñanza elemental a todos los niños entre los 6 y los 14 años que tuvieran posibilidad efectiva de asistir a la escuela y no la recibieran por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquiera otra razón de orden escolar. La realización de este ambicioso proyecto implicaba dos acciones complementarias: por una parte, aumentar en todos los rincones del país las oportunidades de inscripción, y por otra, establecer los grados superiores en aquellos establecimientos que carecieran de ellos de tal suerte que en un lapso de once años, pudieran ofrecerse las instalaciones y servicios necesarios para satisfacer la demanda real existente en todos los grados escolares. Así, tratando de esquivar los vaivenes políticos, el Plan de Once Años representó el primer intento en México por planificar la educación a largo plazo.

Para Tejeda (1999), es así como nace el Proyecto de Educación Nacionalista (1921-1924) el cual se basa en el desarrollo de la educación básica, fue José Vasconcelos primer Secretario de Educación Pública, quien impulsó y promovió el Proyecto de Educación Nacionalista, concibió la construcción del nacionalismo mexicano como una mezcla de las herencias culturales indígena e hispana, este modelo partía de un concepto integral que promovía el desarrollo del individuo, integrando la educación con la cultura y el trabajo práctico y productivo, con las creencias, tradiciones y costumbres del pueblo. Posteriormente como parte del mismo proceso de la Revolución Mexicana surge el proyecto de Educación Rural como una de las mejores y más amplia alternativa para el contexto económico, político y cultural de México, para enfrentar y resolver los problemas de la educación en el campo.

La primera generación de maestros rurales de la Revolución Mexicana, estuvo integrada por el propio José Vasconcelos y por un amplio grupo de distinguidos profesores itinerantes que como Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Ignacio Ramírez López y José Guadalupe Nájera, quienes concibieron la educación indígena como un fenómeno integral que requería la participación de todos los sectores, Vasconcelos (PP.48, 1911) expresaba: *“las escuelas rudimentarias nada tienen de raro ni de nuevo. Son algo más que las escuelas de leer, escribir y contar que tanto se ha hablado... no son un anacronismo pedagógico, son una extensión del sistema escolar que existe en las zonas agrícolas las cuales tienen unas líneas de acción como: escuelas primarias rurales, elementales y superiores”*.

En el libro un Siglo de Educación en México de Pablo Latapí Sarre, aborda los diversos proyectos educativos por lo que ha pasado el país de forma sistemática a partir de la revolución, tomando en cuenta las características particulares de cada uno de ellos, estos se dividen en cinco proyectos sobrepuestos:

1. Modelo Vasconcelista (1921)

El modelo Vasconcelista, catalogado como un “modelo cultural de estado” estuvo basado en 3 fuentes fundamentales: La herencia de Justo Sierra, una posición contra el positivismo y la reforma de la educación soviética. Tiene como mayor característica el hecho que promovió un plan global de educación, con el que convenció al país de que “la revolución también concernía a la educación”.

Tomó ocho direcciones: La creación de un ministerio federal de educación pública; una campaña de alfabetización para el sector adulto: construcción de escuelas; la formación de un nuevo tipo de maestro; el concepto de educación de la “escuela activa”; la relación de la educación con otros problemas nacionales; una visión de la “cultura” como factor de liberación y de dignificación de la persona, para atender a la “civilización perfecta”; la conciencia de nuestra identidad mestiza y la afirmación de nuestra vocación latinoamericana.

2. Proyecto Socialista.

Este proyecto tuvo como antecedentes remotos en el pensamiento de Marx y Lenin y el triunfo de la revolución de octubre, que en México convencieron a muchos de que era posible llegar adelante una reforma agraria radical, hacer avanzar los derechos laborales y transformar las estructuras sociales.

La escuela racionalista se inspiraba en las ideas del anarquista español Francisco Ferrer Guardia, quien sostenía que la enseñanza debía orientarse al trabajo y transmitir un mensaje de solidaridad y justicia; en la escuela debía darse mucha libertad al niño, pues la educación es el resultado “natural” de las influencias del medio y de las reacciones del niño.

### 3. Proyecto de “Unidad nacional”.

Un proyecto educativo distinto, que habría de dominar de 1942 a 1970 iba acompañar la política de conciliación nacional del presidente Manuel Ávila Camacho y a continuar con Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. Coincidió con un énfasis en la educación urbana para apoyar el proceso de industrialización, con descuido de lo rural.

Para el desarrollo educativo era urgente superar las confrontaciones provocadas por la experiencia de la educación socialista. Ya la ley orgánica aprobada a fines de 1939 representó un intento por limar las asperezas; neutralizó la animosidad antirreligiosa y propuso los valores de democracia, nacionalismo, cooperación y fraternidad universal, así como las tendencias a integrar a los indígenas y a divulgar ampliamente el conocimiento científico. Ávila Camacho designó a Jaime Torres Bodet como secretario de educación, después de las pocas exitosas gestiones de Luis Sánchez Pontón y Octavio Véjar Vázquez y le encomendó elaborar un nuevo texto de artículo 3º constitucional. Véjar Vázquez había logrado la aprobación y orgánica en diciembre de 1941 que suavizaba la interpretación del texto constitucional. Torres Bodet se abocó a esta tarea en el último año del sexenio y logró la aprobación del artículo 3º que, en lo esencial, ha persistido hasta el presente; eliminó el término “socialista” e incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, favorecer la integración de la familia la independencia política y la solidaridad internacional.

### 4. Proyecto Técnico.

Aunque la enseñanza técnica tiene importantes antecedentes en la colonia y en el siglo XIX, y aunque adquiere un lugar significativo en el pensamiento educativo de la revolución, el surgimiento de un “proyecto técnico” tiene lugar durante el periodo Cardenista; de alguna manera lo simboliza la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936. Como proyecto nacional, el técnico se caracteriza por una prioridad dominante otorgada a la vinculación de la educación con la producción y el empleo, no

solo en los niveles escolares terminales sino a la enseñanza de carácter general. La prioridad a la enseñanza técnica se entrelaza de hecho con la ubicación del trabajo productivo que acentuará el proyecto socialista; en el orden de la política inmediata influyo en su nacimiento y consolidación la oposición que la Universidad representaba para las innovaciones educativas de Calles y Cárdenas; el IPN se concibió originalmente como una alternativa de educación postsecundaria para la clase trabajadora.

#### 5.- El proyecto modernizador.

El proyecto modernizador aparece en el sexenio Echeverrista (1970-1976); sus ejes fundamentales continúan en los dos siguientes sexenios y finalmente se redefine en el gobierno salinista. Esta reforma presentada como respuesta a las inconformidades sociales y a las insuficiencias educativas denunciadas por el movimiento estudiantil de 1968, nunca fue definida de modo sistemático; se concibió como un proceso permanente que comprendía todo tipo de acciones; es posible, sin embargo, aventurar una sistematización a partir de la amplia documentación disponible y de la Ley Federal de Educación (1973).

A la educación se le asigna dos grandes objetivos sociales: transformar la economía y la organización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades. En el orden educativo se adopta un concepto de aprendizaje derivado del constructivismo psicológico: debe asegurarse la participación activa del educando, estimularse su iniciativa, responsabilidad y capacidad creativa; a la vez, los planes y programas de estudio tienen que estructurarse con objetivos muy precisos y el aprendizaje evaluarse rigurosamente, sin que importe en donde fue adquirido.

En el segundo plano, con la federación, se decide ampliar márgenes de autonomía de los estados, municipios y planteles; impulsar la participación de la sociedad y de los padres de familia, que se concretaría (en la ley) en un entramado orgánico de consejos de participación social; y de otras medidas congruentes con el enunciado teórico, entonces proclamado, de “un ejercicio creciente de democracia comunitaria”.

Finalmente, en el plano de la acción pedagógica, el ANMEB avanza una concepción de calidad educativa que descansa en tres elementos: la atención al maestro (lo que incluye la reforma de la enseñanza normal y del sistema de actualización y superación, la evaluación y promoción del magisterio sobre nuevas bases, y el incremento de su salario); segundo, la reestructuración de los planes y programas, y la reelaboración de los libros de texto con muy claras y novedosas orientaciones curriculares; y tercero, la introducción gradual de evaluaciones externas.

Estos cinco proyectos permiten, una aproximación sintética a la compleja evolución de la educación nacional a partir de la Revolución.

Para Tobón (2004) el desarrollo de la modernidad en un país es uniformemente proporcional al desarrollo de su sistema económico, desde el surgimiento del capitalismo la educación ha estado supeditada a las decisiones que los dueños de los medios de producción dan para condicionar los saberes educativos, por eso las reformas hasta el día de hoy habían sido planeadas de manera vertical, hoy en día los nuevos acontecimientos internacionales donde se ha observado que los resultados en educación no han sido los adecuados se propone una nueva reestructuración o cambio que incluya nuevamente los valores humanitarios que nos reconocen como seres humanos, es necesario reconocer la unidad y complejidad del ser humano, reuniendo y organizando los conocimientos dispersos en ciencias humanas, literatura y filosofía desde su ser en lo físico, biológico y psíquico y desde lo cultural, social e histórico, teniendo la misión de comprender y enseñar lo que es común a todo ser humano, desde su regionalismo pero sin olvidar su interculturalidad y globalidad con el mundo que habita, el ir avanzando cada vez más en un mundo donde la comunicación se hace inmediata (sociedad del conocimiento), debido al desarrollo de la ciencia y la técnica, se ha creado su propia autodestrucción, la cual debe ser detenida bajo intereses globales, porque el clima actual requiere de una pedagogía orientada a la formación de una ciudadanía activa, diversa y crítica con sentido de identidad que fomente la educación intercultural y que garantice la igualdad de acceso y permanencia en la educación de calidad.

Para Tobón (2004), se debe de hacer una ida y vuelta constante entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable, para entender la complejidad actual.

En los últimos años y principios de este la participación de la sociedad en asuntos educativos se ha incrementado a través de consultas y foros para maestros, padres de familia y sociedad en general pueden participar con propuestas para mejorar la educación.

Surge la Reforma Integral Educativa de la Educación Básica (RIEB) en México en el año de 2004 durante el mandato del presidente Vicente Fox Quesada siendo el secretario de educación pública Reyes Tamez Guerra. Teniendo como propósito centrar y atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en ayudar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación, adoptando un enfoque por Competencias o Enfoque Socio-formativo Complejo, para ayudar a la construcción de un Proyecto Ético de Vida a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, económicos, políticos, culturales y la implementación de estrategias contextualizadas a los intereses, autorrealización y vinculación laboral de los individuos.

Así mismo con la RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, en 2009 con la de Educación Primaria, 2006 en Secundaria y 2004 en Preescolar. Se consolida este proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.

### **1.2.1 Descentralización Educativa.**

Para Arnaut (1992), la reforma del Estado y la reconfiguración del sistema económico representan el marco de la transformación del sistema educativo. En México, estas reformas, prefiguradas en el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se intensificaron con Carlos Salinas (1988-1994) al identificarse como componentes de un amplio proceso de modernización social, económica y política (Poder Ejecutivo federal, 1989).

La descentralización de la educación se realizó en el marco de la reforma de la administración pública, proceso cuyo origen se ubica en los años setenta y que en los ochenta se convierte realmente en parte de la agenda nacional con el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988).

De acuerdo con Pardo (1999), la descentralización de la administración pública en los años ochenta es una propuesta que se produce debido, por un lado, a la saturación que sufre la administración federal como resultado de una excesiva centralización, y, por el otro, a la necesidad de las administraciones locales de actuar con la autonomía que consigna el régimen formal que las regula. El agotamiento del esquema de gestión centralizada se hizo evidente cuando el modelo de desarrollo adoptado llevó al país a una situación de crisis, que se vio agudizada justamente a partir también de esa década. La descentralización se presentaba como una opción que permitía reconocer los problemas de administración y gestión pública.

La descentralización, también denominada federalización, consistió en la transferencia de la gestión y de los recursos financieros de los servicios educativos federales a los estados, impulsada por la firma de un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992).

Sin embargo, datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia (INEGI, 1992) más del 70% de la educación básica todavía era impartida por las escuelas públicas federales y casi el 70% del presupuesto total dedicado a la educación provenía de fuentes federales.

La transferencia se realizó a través de dos modalidades diferentes. En algunos casos, los servicios federales se integraron directamente a los estatales a través de las estructuras de gobierno vigentes. Otra variante mayoritaria fue la creación de un organismo estatal descentralizado denominado Servicios Educativos Integrados al Estado, que mantiene

separada la administración de los dos sistemas hasta que el estado esté en condiciones de hacerse cargo plenamente.

Uno de los primeros pasos para la descentralización de la educación básica fue lograr el acuerdo de los profesores en todo el país, agrupados en el sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En febrero de 1983 fue instalada una comisión Mixta SEP-SNTE de estudios para la descentralización educativa, con el fin de conseguir el acuerdo mencionado, de esta manera se incrementan los acuerdos de descentralización firmados con 18 estados, para que estos asuman de inmediato las tareas específicas que ahora les competen, y se sientan las bases para suscribir convenios con el resto. Se consolidan los Consejos Estatales de Educación presididos por los gobernadores. Se inicia la transferencia a los estados de Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán de los bienes propiedad de la SEP que sean necesarios para que presten los servicios de educación básica.

Sin embargo, el SNTE siempre se opuso a que se llevara a cabo. Durante el gobierno del presidente López Portillo (1976-1982), caracterizado por reclutar tecnócratas, se propuso la reorganización de la SEP para disminuir la influencia de criterios personales, que habían guiado la planeación y asignación de recursos financieros para educación básica y remplazarlos con criterios técnicos. Uno de los males de los gobiernos ha sido que los secretarios de educación del país, la gran mayoría, por no decir todos, han sido personas carentes del mínimo conocimiento del sistema educativo nacional, sin perfil relacionado con la educación y han utilizado la secretaria de educación para pagar favores políticos contraídos en tiempos de campaña electoral.

Según Arnaut y Prawda (1996), enfatizan que las políticas han tenido que ejecutarse de manera sorpresiva para evitar resistencias tanto del SNTE como de los gobiernos estatales. Arnaut señala que el gobierno federal deseaba desconcentrar a la SEP a través de la creación de delegaciones en cada uno de los estados. Sin embargo, el primer paso fue el nombramiento de delegados que no estuvieran afiliados al SNTE y, después, la creación de las delegaciones, para evitar resistencias. Así, en marzo de 1978 iniciaron operaciones las 31 delegaciones, su labor era coordinar, operar, administrar y planear el presupuesto para la educación básica que impartía el gobierno federal en cada uno de los estados.



Frade (2009), por su parte, observa que, para evitar resistencias, los delegados de la SEP iniciaron sus operaciones de manera simultánea en todo el país y sin advertir a los gobiernos estatales, así que cada delegado llevaba una carta para el gobernador de la entidad, un fondo inicial de 50 mil pesos y la responsabilidad de poner en marcha el más complejo de los programas administrativos, esta desconcentración administrativa facilitó la observación directa por parte de los delegados de los problemas que afectaban al subsector, como el ausentismo de los maestros, Por ello, los sindicatos de docentes decidieron cooptar a los delegados quienes, en algunos casos, prefirieron los beneficios que les brindaba estar de parte del SNTE y no de la SEP. Como resultado, los efectos positivos de la desconcentración se diluyeron cuando el control del subsector de educación básica permaneció en el SNTE, fortaleciéndolo aún más.

A principios de la década de los años ochenta la crisis económica redujo considerablemente el presupuesto para el sector público, debilitando la capacidad de la SEP de mejorar los salarios de los docentes. Esta última constituye una demanda constante por parte del SNTE. Ante el escenario de crisis económica, el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) propuso una reforma más radical que su antecesor para descentralizar la educación básica hacia los estados; sin embargo, el SNTE se opuso pues temía perder su poder de negociación frente al gobierno federal. Como lo expresó Arnaut (1994): “la percepción del SNTE de que su unidad nacional estaba en peligro era inevitable, así que el SNTE forzó a esta política a permanecer en el papel”.

Según Murillo (1999), para satisfacer las demandas de este sindicato, el gobierno De la Madrid se vio obligado a ceder posiciones administrativas al interior de la SEP a cambio de apoyo político, pues el poder adquisitivo de los salarios se estaba deteriorando y era imposible otorgar incrementos salariales a los docentes.

El presidente Salinas (1988-1994) también cuidó su relación con el SNTE, debido a que el número de miembros afiliados (un millón aproximadamente) y su presencia en todo el territorio nacional lo convierten en un actor con poder político. Durante su administración incrementó el salario de los profesores y los asistió, a petición de ellos, a cambiar su dirigencia. Entre 1988 y 1993 el salario de este sector pasó de representar 1.6 a 3.2 veces el salario mínimo, lo que no significa que los docentes estuvieran bien remunerados o que sus ingresos fueran superiores a los de otros profesionistas, sino simplemente que tuvieron la tasa de crecimiento más alta en comparación con otras profesiones en el mismo sexenio.

El presidente Salinas sustituyó a Carlos Jongitud por Elba Esther Gordillo en la dirigencia del SNTE. La nueva líder sindical consiguió el apoyo para la firma del Acuerdo, en 1992, aunque advirtió de sus posibles consecuencias como: “el fin del currículo nacional, y de los valores que mantienen la unidad nacional, la fragmentación de los esfuerzos en el sistema educativo, la reducción del financiamiento para educación, la intensificación de diferencias en la capacidad institucional para administrar los sistemas educativos en los estados, el peligro de multiplicar ineficiencias heredadas del sistema centralista de administración de la educación y, finalmente, el peligro de encontrar resistencias a la implementación del Acuerdo en los estados” (Loyo 1997: 26-27). Sin embargo, a pesar de la resistencia de algunas secciones sindicales de docentes, y la de los gobiernos estatales, fue posible implementar el acuerdo porque el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE lo apoyó. Los principales objetivos del acuerdo y su origen se comentan en los siguientes párrafos.

En la década de los años noventa, los actores que interactúan en el subsector de la educación básica ajustaron su postura respecto a la descentralización de la educación debido a factores económicos y políticos. En lo que se refiere a la situación económica se había prolongado la crisis que inició a principios de los ochenta con la caída de los precios del petróleo. En el aspecto político había fuertes presiones de organismos internacionales (como el Fondo Monetario Internacional) por reformar al estado, aconsejándole al gobierno federal convertirse en el rector de los servicios públicos delegando su operación a los gobiernos locales para así compartir costos y responsabilidades. Esto permitiría que, en el mediano plazo, las autoridades federales y estatales fueran concurrentes en el aspecto financiero y que los estados se hicieran responsables de los servicios que se prestan en sus territorios (Lineamientos generales de Carrera Magisterial, SEP., México, 1993.).

México siguió las recomendaciones de los organismos internacionales, en parte, porque de ello depende su apoyo financiero, pero también porque el sector educativo representa altos costos fiscales y políticos para el gobierno federal. El Acuerdo estableció las siguientes tres líneas de acción para reformar el subsector de la educación pública básica:

- la reorganización del sistema;
- la revaloración magisterial y
- la reformulación de contenidos educativos.

Las primeras dos se refieren a aspectos político-administrativos de la reforma, como son la transferencia del sistema educativo básico, que era responsabilidad del gobierno federal, hacia los gobiernos estatales y la implementación de la Carrera magisterial, respectivamente. Debido a que el objeto de análisis del presente trabajo es la reforma pedagógica, el tercer aspecto del Acuerdo que es de carácter político-administrativo no se incluyó.

La transformación de la educación básica y normal en México, requirió una profunda reorganización del sistema educativo, basada en el federalismo educativo y en nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad.

En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en mayo de 1992, y de los convenios entre el gobierno federal y los gobiernos de los estados de la República, se inició un proceso de federalización educativa. Los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria, de formación de maestros y de educación indígena y especial que operaba el Poder Ejecutivo Federal, fueron transferidos a los estados. Así, los inmuebles escolares y de oficinas, el mobiliario, el personal docente, administrativo y de servicios, y los recursos financieros pasaron al control de los gobiernos estatales, incluyendo las unidades estatales de la Universidad Pedagógica Nacional.

El gobierno federal sólo conservó la dirección y operación de los planteles de educación básica y de formación de maestros en el Distrito Federal, y se comprometió a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal tenga la posibilidad de elevar la calidad y cobertura de los servicios de educación a su encargo. Los gobiernos estatales, a su vez, se comprometieron, junto con el gobierno federal, a otorgar recursos a la educación considerablemente superiores a las del crecimiento del producto interno bruto.

El gobierno federal, por su parte, conserva la autoridad normativa, técnica y pedagógica, para el funcionamiento de la educación básica. Esto es, los planes, programas de estudio, los libros de texto gratuitos, la autorización de textos complementarios, la evaluación del aprendizaje, el calendario escolar y otras cuestiones, son de responsabilidad exclusiva de la autoridad educativa federal.

La magnitud del esfuerzo de la descentralización se resume en las cifras siguientes: se transfirieron alrededor de 700 mil trabajadores de la educación (513 mil plazas docentes y 116 mil puestos administrativos), casi 100 mil bienes inmuebles y aproximadamente 22 millones

de bienes muebles, 3.9 millones de horas-clase y 13.5 millones de alumnos. Entre mayo y diciembre de 1992 se transfirieron recursos superiores a los 16 mil millones de nuevos pesos (US\$5,130,425,023.6), además del apoyo que se dio, en concurrencia con los estados de la República, para el Programa Emergente de Actualización del Magisterio y para la homologación y reclasificación del personal no docente (SEP: 1993c). En 1993 la cantidad autorizada a transferirse a las entidades federativas ascendió a poco más de 22,207 millones de nuevos pesos. (US\$7, 120, 709,281.30)

En 26 estados de la República se crearon organismos descentralizados específicos con el propósito de asumir la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos transferidos por el gobierno federal.

### **1.3 La RIEB dentro del Contexto de las Políticas Públicas.**

La RIEB es un acto de política pública ya que responde a una intención expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a la administración federal. Este último documento plantea La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria como el inicio de una serie de reformas que estarían próximas a implementarse.

La Reforma Integral de la Educación Básica es causal, tiene que ver directamente de cómo enfrentar los desafíos que se vislumbraron para el siglo XXI, para estar a la vanguardia mundial de mejorar las economías de los países, y responder a una sociedad dinámica, en constante cambio y competitiva, requiere de estar mejor preparados, donde el conocimiento se vuelve trascendental para subsistir y la educación es el camino viable para lograr un desarrollo humano y mejor convivencia humana.

Así mismo, la reforma antes mencionada se gestó en un contexto político de poca credibilidad por parte del gobierno federal ya que se tenía como antecedente el periodo presidencial de Vicente Fox Quesada en el cual el PAN estando por primera vez en el mando político del país buscaba realizar grandes transformaciones en distintos rubros incluyendo el educativo, sin embargo, las cifras de aprovechamiento escolar que arrojaba el INEE no iban a la par con las intenciones políticas y reflejaban una deficiencia muy abismal, por lo cual la

RIEB es acogida por la siguiente administración panista en el gobierno federal encabezada por Felipe Calderón Hinojosa en la cual se busca darle un seguimiento a lo iniciado por su antecesor pero esta vez con el objetivo de tener credibilidad a partir de grandes transformaciones acompañadas por la RIEB.

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

Más allá de lo que ocurre en el aula, la Alianza por la Calidad de la Educación también generó compromisos encaminados a modernizar los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares para conectarlos a redes de alto desempeño, así como ampliar su gestión y participación social en la determinación y el seguimiento de los proyectos estratégicos de transformación escolar. Lo anterior, sin dejar de lado la premisa de que la transformación del sistema educativo nacional descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de las niñas, los niños y los jóvenes, en materia de salud, alimentación y nutrición, considerando las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudian en las escuelas públicas de Educación Básica en todo el país. Todo con el propósito de formar, desde estos espacios, ciudadanos con mayores oportunidades de aprender y desarrollar trayectorias educativas exitosas en términos de sus condiciones e intereses particulares. Esta es la visión que fortalece a la Reforma Integral de la Educación Básica.

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 del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Lo anterior requiere:

- Cumplir con equidad y calidad el mandato de una Educación Básica que emane de los principios y las bases filosóficas y organizativas del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley General de Educación.
- Dar nuevos atributos a la escuela de Educación Básica y, particularmente, a la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a las madres, los padres de familia y/o tutores, abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados.
- Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio; el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos.
- Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje.

Con el logro de estos requerimientos se estará construyendo una escuela mexicana que responda a las demandas del siglo XXI, caracterizada por ser un espacio de oportunidades para los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar, donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, mediante redes colaborativas de conocimiento que generen las condiciones para lograrlo; un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los

intereses, la iniciativa y el compromiso de la comunidad; una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectivamente: estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, comprometiéndose íntegramente en el logro de la calidad y la mejora continua.

La articulación de la educación básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje donde todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales.

Para Espinosa, (2001), la RIEB vista desde el ámbito socio-político puede enmarcarse como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país. Sin olvidar de antemano que también obedecen a cuestiones de índole internacional en los albores de una sociedad globalizadora, aunque esto no garantiza que sea la mejor manera de hacer reformas educativas.

Por todo lo anterior y con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país, el gobierno federal desarrolló una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorezca la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica, naciendo de esta manera la RIEB como resultado de una política pública.

#### **1.4 Contexto internacional de la RIEB.**

Es necesario señalar que la Reforma Integral en Educación Básica tiene sus antecedentes en acuerdos internacionales celebrados en distintas partes del mundo por organismos como la ONU, la UNESCO, OCDE, entre otros. En este sentido, en México como muchos otros países se consideró necesario y pertinente hacer una reformulación de los planes hasta ese momento vigentes para abrirnos paso en las “Sociedades del Conocimiento”. De esta manera se estará contribuyendo a la universalización de la educación, que precisamente es una de las metas a nivel mundial. Como se puede apreciar, el marco normativo de la RIEB se puede ver en dos planos que se influyen de manera paralela. Uno internacional y otro nacional.

Para Stiglitz (2002), desde 1948 las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que “toda persona tiene derecho a la educación” Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, hoy en día existen grandes rezagos y problemas no resueltos. Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y, dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Esos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población mundial, que impide a las sociedades en su conjunto hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

Esos problemas fueron la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos países menos desarrollados. En otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero aun así millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta contribuyó al deterioro de la educación. En 1990 las naciones del mundo se reunieron en



Jomtien, Tailandia e hicieron un balance de la situación, ahí firmaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.

De lo citado por el autor se comprende que la educación es un derecho fundamental de todos los hombres y mujeres de todas las edades, por lo cual puede contribuir a un mundo más seguro, sano y próspero, así mismo es una condición indispensable aunque no suficiente para el progreso personal y social, los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí misma en ellos radica promover el desarrollo, la educación que hoy se imparte tiene grandes deficiencias y es importante mejorar su adecuación y calidad.

Según Loyo (2000), a muchos años, después de realizarse en Jomtien la conferencia mundial sobre educación para todos, realizado en Tailandia en Marzo de 1990, dio la oportunidad para evaluar los progresos, aprender lecciones, pero sobre todo analizar los fracasos de “Década de Jomtien” con la finalidad de proyectar una visión amplia de la educación y el plan de acción en Jomtien hacia los albores del siglo XXI.

Es importante resaltar en este capítulo la principal preocupación en la conferencia de Jomtien no fue la educación básica como tal sino las necesidades de aprendizaje básicas. La evaluación de la educación para todos en el 2000, es sin duda el análisis más profundo de la educación básica que se ha efectuado hasta ahora. En el foro mundial (marzo de 1990) de la educación el marco de acción que adoptaron los delegados de 181 países reunidos en Tailandia, se concentran en los problemas más importantes que afrontaría la educación durante la primera década del siglo XXI, 2550 participantes concluyeron que si bien se habían realizado importantes avances resultaban inaceptables que más de 113 millones de niños (la mayoría niñas) no tuvieran acceso a la enseñanza primaria y 88 millones de adultos siguen sumidos en el analfabetismo, la discriminación por género continua infiltrándose en los sistemas de educación y la calidad del aprendizaje no alcanzó a satisfacer las necesidades de la sociedad

Los gobiernos participantes se comprometieron a alcanzar los siguientes propósitos:

- Mejorar la protección y la educación hacia los niños más vulnerables, velar por que antes del 2015 todos los niños y especialmente los grupos étnicos tengan

acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria de buena calidad y que la concluyan.

- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizajes de jóvenes y adultos mediante programas de preparación para la vida activa,
- Aumentar de aquí al 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres y de facilitar a todos los adultos una educación igualitaria y permanente,
- Suprimir las disparidades de género sobre todo en la enseñanza primaria y secundaria y a antes del 2015 la igualdad entre los géneros con respecto a la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso a la educación básica de calidad,
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación en la búsqueda de resultados elevados reconocidos y mensurables especialmente la lectura escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Hay que reconocer que en los países en vías de desarrollo y los países con economías en transición tienen dificultades especiales para hacer frente al reto de los objetivos planteados por los 180 países, sin embargo, hay que desplegar esfuerzos amplios y sostenidos para crear un futuro común basado en la humanidad en toda su diversidad, de esta manera será posible que los modelos educativos puedan ser incluyentes y equitativos, correspondiendo siempre a las necesidades de los países en desarrollo y de las economías en transición, y que se formulen con la participación efectiva de esos países y esas economías.

## **1.5 Contexto Nacional de la RIEB.**

La Reforma Integral Educativa de la Educación Básica (RIEB) es un cambio pedagógico y administrativo que se incorporó en el 2004 a la política educativa mexicana, su objetivo es articular los diferentes niveles curriculares de la educación básica. La RIEB está basada en la visión y filosofía educativa que trazaron en una reunión los ministros en Mayo de 1998 sobre la educación de Francia, España, Reino Unido, Italia y Alemania. Los ministros, bajo una perspectiva económica globalizada, plantearon la necesidad de homologar la formación de los estudiantes y las oportunidades laborales de los profesionistas europeos atendiendo a un modelo educativo basado en competencias que la demanda requiere. La RIEB tiene su origen en otros países, por lo que los resultados que se obtendrán no serán equiparables a los de otras naciones debido a múltiples factores socioeconómicos, ideológicos y de contextualización que sufre nuestro país, para lo cual, es necesario analizar los conocimientos y las opiniones de los profesionales que la implementarán, por el momento no se tiene una respuesta clara a esta situación, solo algunas suposiciones a lo que pretende la RIEB desde cómo está configurada, sus elementos, efectos y la racionalidad que se puede inferir en ella. De manera que podamos llegar a preguntarnos si una reforma como esta es la que en verdad requiere el país y los ciudadanos, de acuerdo a sus necesidades de desarrollo social, económico y para la mejora de la calidad de la educación en México.

El Acuerdo N° 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB, expresa un proceso integral de mejora y cambio, al proyectar un trayecto formativo para los alumnos y las alumnas, congruente con los fines y propósitos establecidos en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. El trayecto formativo se concreta en la organización del Plan de estudios, en los programas y en los estándares curriculares correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

La tarea principal del estado mexicano ha sido conseguir la universalización de la educación obligatoria, centrada en la cobertura del servicio educativo y en lograr el acceso de todos, primero la educación primaria (1917), luego la secundaria 1993 y la preescolar 2002. Sin embargo, como expresión de los cambios sociales y de una nueva situación mundial, hacia

finales de la década de los ochentas del siglo XX, en casi todos los países comenzó a observarse un viraje importante en el discurso político sobre educación, especialmente en México. Empieza a iniciarse en los países en vías de desarrollo la cobertura de los servicios educativos y a avanzar de manera significativa en la universalización de la educación primaria, se introdujeron como conceptos centrales: la calidad y la equidad, esto quiere decir, que no bastaba con ofrecer el servicio, ese debería ser bueno para todos.

El artículo tercero constitucional forma parte de las garantías individuales, en donde el estado se obliga frente a los individuos. Las garantías individuales se interpretan en términos de derechos humanos. Considerada el motor del desarrollo personal y social, la educación adquiere relevancia como uno de los derechos fundamentales. En los últimos 17 años se han implementado dos reformas curriculares, encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación. La primera en 1993, particularmente con primaria y secundaria, aunque preescolar inició con la propuesta metodológica en el 92 que tuvo la función de un programa de estudio.

A partir de 2004 y 2006, preescolar y secundaria respectivamente iniciaron un proceso de reforma curricular enfocado al desarrollo de competencias, pretendiendo atender problemas educativos y así formar al ciudadano del futuro.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2012) se plantea la transformación educativa junto con los objetivos establecidos en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) para dar sentido y ordenar las acciones de política educativa con éxito en las consecuentes décadas.

El plan y los programas de estudio han sido elaborados por la SEP en uso de las facultades que le confiere la ley y en su preparación han sido tomadas en cuenta las sugerencias y observaciones recibidas a lo largo de extenso proceso de consulta.

El plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo a las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y las niñas mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.

En el año 2009 se establece la renovación del currículum de primaria, de esta manera se articula la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Estos tres cambios como son: la integración educativa (educación para todos), educación inclusiva (atención a la diversidad) y educación de calidad y equidad; centran su atención en la adopción de un modelo basado en fortalecer el desarrollo de competencias que responda a las necesidades de progreso del México en este siglo.

La educación es un derecho fundamental para todo hombre y toda mujer por su cualidad de seres humanos. Por ello nuestras leyes fundamentales, la constitución y la Ley general de educación (LGE) salvaguardan jurídicamente este derecho de todos los mexicanos, sin discriminación alguna.

Por tal razón se busca mediante la RIEB difundir, explicar y generar el interés de docentes, madres y padres de familia, la comunidad académica y demás sectores interesados en las políticas públicas para la Educación Básica de nuestro país, ya que representa una condición fundamental para el éxito.

La RIEB y, en particular el Plan de estudios 2011, representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, se trata de una propuesta que busca de todo un compromiso mayor, que transparenta las responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema educativo y reconoce la amplia dimensión social del proceso educativo.

Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. Algo paradójico es que la implementación de las reformas se están dando, pero que en el aula se sigue trabajando con materiales obsoletos y discontinuados, por lo que así complica aún más la labor del docente, por lo que, para lograrlo, es indispensable fortalecer los aspectos pedagógicos, así como los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad.

## **1.6 Coincidencias dentro del ámbito Internacional y Nacional.**

En México como en muchos otros países se consideró necesario y pertinente hacer una reformulación de los planes para abrimos paso a la tal llamada “sociedades de conocimiento”. De esta manera se estará contribuyendo a la universalización de la educación que precisamente es una de las metas a nivel mundial. Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo, hoy en día existen grandes rezagos y problemas no resueltos, ya que el mundo tiene que hacer frente a los temibles problemas como son: el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económica, el rápido incremento de la población y las diferencias económicas, estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

La principal tarea del estado mexicano y la de otros países ha sido conseguir la universalización de la educación centrada en la cobertura del servicio educativo y en lograr el acceso de todos a la educación. Sin embargo como expresión de los cambios sociales y de una nueva situación mundial, hacia finales de la década de los ochenta del siglo XX en casi todos los países comenzó a observarse un cambio importante en el discurso político sobre la educación. Esto quiere decir que no bastaba con dar el servicio, sino que fuera de buena calidad.

## **1.7 El Plan de estudios 2011.**

Es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo para contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias

que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidad de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo de cada alumno se enriquecen con la interacción social y cultural; concreta intelectual, social, afectiva, física y colaborativa.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados 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, así como una ética basada en los principios del estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el artículo Tercero Constitucional. Propone que la evaluación sea una fuente de supresión del rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

El Plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en los principios pedagógicos siguientes:

### **1.7.1 Principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios.**

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente y la mejora de la calidad educativa.

Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

El centro y el referente fundamental del aprendiz requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear.

Los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento. En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la parte de comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

1. Planificar para potenciar el aprendizaje.

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de diferentes secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

Para diseñar una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información en la toma de decisiones y continuar impulsando el aprovechamiento.

Desde esta perspectiva, el diseño de actividades de reconocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los



problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven.

Diseñar actividades implica responder a cuestiones como:

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

## 2.- Generar ambientes de aprendizaje.

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio y las interacciones que posibilitan el aprendizaje mediante la actuación, así como emplearlos como tales.

En su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se especifica.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Asimismo, en el hogar, como ambiente de aprendizaje de padres de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas, al organizar el tiempo y el espacio en casa.

## 3.- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros que impulsen el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Es necesario que la escuela promueva el trabajo de prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

4.- Énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

La Educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. En cuanto a la competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir en un periodo esperado, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo y aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados.

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además de dar herramientas al docente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente las debilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro del desarrollo de competencias.

Las competencias y los Estándares Curriculares darán a los estudiantes las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

#### 5.- Uso de materiales educativos para favorecer el aprendizaje.

En la sociedad del siglo XXI los materiales educativos se han diversificado. Como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje tales como:

- Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula. Contribuyen a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita; favorecen el logro de los estándares nacionales de habilidad lectora; permiten la contrastación y la discusión, y apoyan la formación de los estudiantes como lectores y escritores.
- Materiales audiovisuales, multimedia e Internet. Articulan códigos visuales, verbales y sonoros, y generan un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los estudiantes crean su propio aprendizaje. En la tarea utilicen nuevas formas, escenarios y propuestas pedagógicas que propician aprendizajes.
- Materiales y recursos educativos informáticos. Pueden utilizarse dentro y fuera del aula mediante portales educativos, entre los que se encuentran: Objetos de aprendizaje (odas). Estos materiales sirven para que los alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de Educación Básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades digitales, el aprendizaje continuo y proveer de autonomía.

Así mismo los planes de clase sugieren a las docentes estrategias didácticas que incorporen los libros de texto y demás recursos existentes dentro y fuera del aula, en donde los reactivos, deben ser por medio de preguntas, afirmaciones y problemas a resolver, que apoyen a maestros y alumnos para identificar las situaciones esperadas.

Plataformas tecnológicas y software educativo. Los portales “Explora Primaria” y “Explora Secundaria” integran bancos de materiales digitales, ofrecen herramientas para construir contenidos, utilizan redes de aprendizaje y generación de aprendizaje.

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute del uso del tiempo libre, la creación de redes y comunidades de aprendizaje, en donde el maestro de una rutina adecuada de los materiales educativos.

#### 6.- Evaluar para aprender.

El docente es el encargado de la evaluación y de realizar el seguimiento, crear oportunidades de práctica para que éstos logren los aprendizajes de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso de abordar juicios y brindar retroalimentación sobre lo largo de su formación.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción con propuestas de mejora resultan importantes en su desempeño.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida de los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las convierte en consecuencia.

Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, como referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella.

#### 7.- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva, pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestas niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

#### 8.- Incorporar temas de relevancia social

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos dos con valores y actitudes sin dejar de lado como la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar “bullying”, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

#### 9.- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.

Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y la responsabilidad del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.

En la escuela, la aplicación de las reglas y normas suele ser una atribución exclusiva de los docentes y del director, dejando fuera la opinión de los estudiantes en la comprensión de su sentido y el establecimiento de compromisos con las mismas. Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus familias, se convierten en un compromiso compartido y se incrementa la posibilidad de que se respeten, permitiendo fortalecer su autoestima, su autorregulación y su autonomía.

Sin embargo, es conveniente que las normas del salón de clases y de la escuela se revisen periódicamente, para determinar cuáles son funcionales, no lesionan a nadie y que apoyan el trabajo conjunto. Asimismo, es necesario que en un conflicto que las involucre se escuche a las distintas partes, y que el acatamiento de la norma sea una condición necesaria para el respeto y el cumplimiento de las responsabilidades personales con la comunidad escolar y no como un acto impuesto autoritariamente.

#### 10.- Reorientar el liderazgo

Schmelkes, (2001) señala que el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que constituir y tener ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

Puede entonces decirse de acuerdo con el autor que el liderazgo es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

El mismo autor señala algunas características del liderazgo, que impulsa los espacios educativos, son:

- La creatividad colectiva.
- La visión de futuro.

- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Según Martínez (2008), la tutoría se concibe como el conjunto de una parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados la asesoría es un acompañamiento que se da a la implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas. Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acto de concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje en donde el asesor también aprende.

### **1.8 Conclusiones.**

El Plan Nacional de Desarrollo (2001) afirma que, para alcanzar sus grandes propósitos, se necesitan acciones capaces de transformar radicalmente los esquemas tradicionales de gestión, y añade que no se trata de un proceso de mejora gradual y paulatina, sino de generar rápidamente los cambios profundos que nos permitan recuperar el tiempo perdido y la capacidad de respuesta para atender con prontitud y eficacia las necesidades de la sociedad.

Sin embargo, el Plan Nacional precisa después que, no obstante la urgencia evidente del cambio, el reto de forjar un buen gobierno no es una tarea que pueda realizarse por decreto o atendiendo a una tendencia mundial, sino que demanda un trabajo serio y persistente, y, al referirse específicamente a la educación, el Plan apunta que:

Lograr que el sistema educativo nacional pase de la situación prevaleciente a la descrita no es sencillo ni puede lograrse en poco tiempo. Una administración federal comprometida no es suficiente, es necesario el esfuerzo sostenido de toda la sociedad. Los cambios deben darse progresiva pero firmemente, con base en programas de trabajo que comprometan a todos los

niveles de gobierno y a todos los actores del sistema; es decir, con programas que involucren a toda la población. Iniciar este proceso es el objetivo medular de la acción gubernamental.

Esta tensión entre cambio y continuidad parece una clave fundamental para analizar el discurso en que se plasman oficialmente las nuevas políticas educativas nacionales del gobierno mexicano.

El discurso resulta interesante: sin abandonar los propósitos modernizadores de la década anterior, se pretende buscar al mismo tiempo la calidad y la equidad, como señala el subtítulo mismo del documento. El ideal que se busca es alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación básica, media superior y superior que nos acerquen a los de los países más desarrollados con los que la globalización nos obliga a interactuar, al tiempo que reducir las desigualdades ancestrales de la sociedad mexicana y fortalecer su identidad multicultural.



## **CAPITULO DOS.**

### **EL MODELO EDUCATIVO DE LA RIEB.**

#### **Introducción.**

El propósito del Modelo Educativo de la RIEB es ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral (SEP, 2009), es importante señalar que la RIEB no se concibe como una reforma radical, pues algunos de sus rasgos ya estaban presentes desde la reforma curricular que le precedió.

De ahí que el concepto que finalmente se señala es el que concibe la RIEB, el cual procura una cualificación del individuo que le permita emprender acciones de planificación, ejecución y control autónomos (Rial, 2007), así como, utilizar los conocimientos y las destrezas, así como relacionarlos con los procesos y los productos ligados a la motivación (Frade, 2009), lo que significa potenciar un proyecto ético que fortalezca la unidad e identidad de cada ser humano; contribuir a desarrollar un espíritu emprendedor, a nivel individual y social; orientar las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; facilitar el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y pensamiento complejo; contribuir a formar personas integrales, holísticas (Tobón, 2007).

#### **2.1 Concepto de Modelo Educativo.**

Un modelo educativo consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de

estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios.

Se podría decir que los modelos educativos son los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien los componentes de una de sus partes.

Namo (2003), de acuerdo con Gago (1991) señalan que es una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje.

Los modelos educativos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en el grado de complejidad, en el tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen los autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.

Álvarez (2005), afirma que el conocimiento de los modelos educativos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica.

Puede establecerse entonces, que de acuerdo a las exigencias de la sociedad moderna en la que se encuentra inmerso el rubro de la educación, se ha visto la necesidad de adaptar los perfiles y modelos educativos con el fin de no perder el rumbo y establecer nuevos caminos que nos dirijan hacia la nueva calidad de enseñanza. Por tal motivo se rediseñaron planes y programas de estudio en México, con el fin de generar personas competentes y capaces de desarrollar un pensamiento crítico hacia los fenómenos que hoy en día aquejan el contexto en el que se encuentran inmersos. En México, con la reforma curricular de educación primaria, que inicia en 2009, se consolida la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo modelo se fundamenta en favorecer el desarrollo de competencias y fue diseñado para responder a las necesidades nacionales, enfatizando la importancia de formar de manera integral para la vida y el trabajo, desafortunadamente no se llevó un orden de inicio ya que la primera en implementarse fue en el nivel secundaria, luego vino la de primaria y posteriormente la de preescolar, esto influyó en los procesos cognitivos de los niños y de los jóvenes, ya que la metodología de trabajo cambiaba drásticamente al pasar de un nivel

educativo, por lo que los resultados no se dieron en corto ni mediano plazo, sino que hasta la fecha todavía no se han podido palpar los beneficios reales de la ya famosa RIEB.

El siguiente apartado describe el Modelo Educativo que propone la Reforma Integral de la Educación Básica.

## **2.2 Modelo educativo que plantea la RIEB.**

El enfoque del modelo que plantea la RIEB se fundamenta en una enseñanza por competencias, basadas en las necesidades estructurales de la sociedad, más específicamente en las escuelas, mediante la adopción de una pedagogía que lleva a la construcción del saber y de las mismas competencias a partir del principio didáctico “aprender a hacer lo que no se sabe, haciéndolo” (Perrenoud: 2003).

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a la administración federal. El documento plantea: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP., 2007:11). Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son aquí relevantes:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP., 2007:11-12).

Es así como el modelo planteado va más allá de una escuela moderna; se obliga a la difusión, así como a la definición de la escuela que se busca y el ser humano a formar. La reforma integral para la educación básica en México era un asunto inminente, el reto ahora era

su implementación, la transformación de los resultados el movimiento de todos los actores fuera y dentro de las escuelas de educación básica.

La (RIEB) es un Modelo Educativo cuya propuesta curricular modifica sustancialmente la visión de la escuela, su propósito formativo y las formas de transmisión del conocimiento. En este sentido, los principios pedagógicos del hoy Acuerdo 592 constituían un gran reto de comprensión e implementación en el aula, para directivos, docentes y alumnos, ya que implican una nueva forma de relacionarse con el conocimiento, el currículum y la sociedad.

El modelo de la RIEB, es sólido, moderno y exitoso, incluye la producción, recreación y difusión del conocimiento, el fomento y difusión de las artes y la cultura, la realización y difusión de la investigación y la difusión y extensión de la cultura. Un proyecto así se nutre filosóficamente de los conceptos y de los enunciados que desde el modelo educativo delimitan y marcan una directriz al devenir de la educación.

Por ello, emprender la construcción de un Modelo Educativo para la educación básica en México, supone como principio elemental, conocer o reconocer el contexto internacional actual, así como también, identificar las tendencias y líneas de acción que, en los ámbitos de la educación, están siendo hoy en el mundo, guías inconfundibles que orientan una tarea de esta índole, con el fin de que los estudiantes construyan aprendizajes centrados en su desarrollo personal que garanticen un nuevo profesional formado integralmente.

Tomando en cuenta que todo proceso educativo debe resultar en aprehender el lugar de una idea o hecho para insertarlo en una estructura más general del conocimiento y del andamiaje teórico que permita ubicarnos en el tiempo y en el espacio en cuanto a personas concretas.

El Modelo de la RIEB, es un Modelo Educativo Constructivista, por Competencias y Centrado en el Aprendizaje; ya que se visualiza como el mejor modelo que responde a las demandas de la sociedad del conocimiento. En este sentido, se da la conformación de un modelo educativo propio que rescata lo más valioso de la tradición educativa.

El paradigma de la RIEB, se integra de la creencia de que el proceso formativo debe estar centrado en el aprendizaje del estudiante y sus maneras de ser, aprender a ser, conocer, hacer, convivir, emprender y crear de manera diferente y única. Con este Modelo Educativo, se pretende que México, se coloque en la vanguardia de la formación de profesionales, en la medida en que considera como escenario estratégico la realidad del estudiante en la que se sustenta, tanto en los ámbitos internacional, nacional y regional como en el institucional.

El modelo educativo constructivista por competencias, considera que todo ser humano tiene un gran potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender; por lo que se sustenta en los cuatro pilares para la educación de este milenio que propone Delors (UNESCO, 1997): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Algunos de los valores constitutivos que los estudiantes desarrollan en este modelo son: responsabilidad, honestidad, compromiso, creatividad, innovación, cooperación, pluralismo, liderazgo y humanismo entre otros, dando a esto nuevos enfoques educativos.

Es el caso del "modelo por competencias", es posible rastrear su origen pedagógico e intentar comprender sus lógicas, siempre bajo la mirada educativa, sin negar que toda estrategia educacional lleve consigo una carga política que la enaltece y que se caracteriza por acciones que pueden inclusive contradecir la esencia de lo que se busca.

Para Carpio (2005), Los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) conforman grandes tradiciones teóricas pedagógicas bien fundamentadas que se traducen en didácticas educativas, intentando responder a épocas, contextos diferenciados, métodos, técnicas y destinatarios. La escuela se transforma en el rechazo ideológico por excelencia ante una complejidad social de gran incertidumbre: “se cuestiona su función social y la naturaleza del quehacer educativo como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura.

Yáñez (2005), señala que el modelo de la RIEB, está fundamentado filosóficamente en el humanismo, concibe al hombre como un ser que busca la trascendencia y su autorrealización mediante una escala de valores y un compromiso responsable con los demás, una vivencia en comunidad. Por otro lado, plantea una visión psicopedagógica que entiende a los seres humanos como creadores activos de su propio conocimiento, basados en lo que se sabe, mediante la interacción con otros y el medio.

En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un sólo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEP., 2008).

Es importante señalar que la RIEB no se concibe como una reforma radical, pues algunos de sus rasgos ya estaban presentes desde la reforma curricular que le precedió; sin embargo, el enfoque de educación por competencias sí resultó novedoso. En lo que se refiere a las nuevas exigencias para los docentes, dos áreas han resultado particularmente desafiantes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, la RIEB exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.

La RIEB pone en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Plantea asimismo, que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, como ya se ha dicho, un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje.

El trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Este último tema es particularmente desafiante al decir de los docentes y con frecuencia les enfrenta a la constatación de que no tienen los elementos de preparación suficientes para vérselas con las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula.

Finalmente, cabe decir también que la RIEB insta a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance, de modo que no se descansa exclusivamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula.

En suma, como se ha dicho, la RIEB busca poner en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes, procurando su formación integral, en función de las exigencias que plantea la sociedad moderna. Tarea en la que hay mucho por hacer a juzgar por los insatisfactorios resultados en las evaluaciones externas nacionales e internacionales.

### **2.3 Modelo Educativo y Modelo Curricular**

Para Díaz (2003), por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto. Una propuesta curricular se refiere a un plan, idea o proyecto curricular específico que contiene diversas recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto.

Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla a cabo. Es sobre todo en el ámbito de la propuesta curricular concreta donde se plasma el carácter situado del modelo educativo o curricular elegido (Díaz Barriga, 2005: 64).

Por otro lado, hay que diferenciar el nivel de generalidad y sentido de lo que se entiende por modelo educativo y por modelo curricular, dado que en el primer caso se recupera el enfoque de planeación estratégica y se habla de un modelo de mayor alcance, que abarca la misión, visión y los proyectos educativos o de gestión escolar más importantes de una institución. En algunas instituciones educativas, el modelo o proyecto curricular se desprende del modelo educativo. En otros casos, en algunas instituciones, lo que aquí denominamos modelos curriculares se consideran simplemente enfoques o métodos didácticos para la innovación del currículo y/o la enseñanza. Para ilustrar lo anterior, la aparición del método de proyectos se sitúa históricamente en el movimiento de la educación vocacional en el campo de la arquitectura y el arte en el siglo XVI en Italia, aunque su redefinición y difusión más amplia ocurre en el siglo XX en torno al trabajo de J. Dewey y W.H. Kilpatrick; este último publica en 1918 su ya clásico primer libro con casos de enseñanza en el área de leyes, que conjunta el método socrático con el análisis de casos reales de jurisprudencia. El propio Dewey (1993), desarrolla la propuesta de aprender mediante la solución de problemas siguiendo el método

científico en “Howwethink” (Por supuesto que estos abordajes didácticos han sido objeto de una resignificación crítica y nuevas teorizaciones, sobre todo procedentes de la psicología cognitiva y el enfoque sociocultural (F. Díaz Barriga, 2006).

## 2.4 Mapa curricular de la Educación Básica.

Nieto (2003), señala que la Educación Básica, en sus tres niveles educativos, plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y que, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten, por lo que promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria.

El mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares estableciendo relaciones entre sí.

En el mapa curricular puede observarse véase tabla 1, de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. Por su parte, la organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: inglés. En consecuencia, la ubicación de los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria, alineados respecto a los campos de formación de la Educación Básica, se centran en sus principales vinculaciones.

Tabla 1:  
Mapa Curricular de Educación Básica

Estándares curriculares	1er periodo escolar	2° periodo escolar	3er periodo	4° periodo escolar



Campos de formación para la educación básica	preescolar			primaria			primaria			secundaria		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comprensión			español			español			Español 1,2 y 3		
	Ingles			ingles			ingles			Ingles 1,2, y 3		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			matemáticas			matemáticas			Matemáticas 1,2 y 3		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo Desarrollo físico			Exploración de la naturaleza y la sociedad			Exploración de la naturaleza y la sociedad			Ciencias 1,2, y 3 (biología, física y química) Tecnología 1,2 y 3. Geografía de México y del mundo. Historia 1 y 2 Asignatura estatal.		
Desarrollo personal y para la convivencia.	Desarrollo personal y social Expresión personal			Formación cívica y ética. Educación física. Artísticas.			Formación cívica y ética. Educación física. Artísticas.			Formación cívica ética 1 y 2. Tutoría. Educación física. Artísticas 1,2 y 3.		

Fuente: Secretaría de Educación Pública 2008

La Educación Básica, en sus tres niveles educativos, plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y que, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrente, por lo que promover

una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria, y que se reflejen en el Mapa curricular.

#### 2.4.1 Estándares Curriculares.

Los estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno véase tabla 2. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos.

Tabla 2:

Estándares curriculares.

Estándares curriculares		
Preescolar	grado escolar de corte	edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años.
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años.
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años.
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años.

Fuente: Sep. 2008.

#### **2.4.2 La función de los aprendizajes esperados para la consecución de los Estándares Curriculares.**

Los aprendizajes esperados son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional.

Los aprendizajes esperados vuelven operativa esta visión, ya que permiten comprender la relación multidimensional del Mapa curricular y articular el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como entre productivo y determinante del sistema social y humano.

#### **2.5 Campo de formación para la Educación Básica.**

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

Los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.

- Desarrollo personal y para la convivencia.

Dice además que el mapa curricular de la educación básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares estableciendo relaciones entre sí.

Para Casanova (2004), en consecuencia, la ubicación de los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria, alineados respecto a los campos de formación de la Educación Básica, se centran en sus principales vinculaciones.

## **2.6 El Marco Curricular tiene como principios generales la contextualización y diversificación:**

- Contextualizan porque permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión. Los conocimientos se incluyen en la escuela y el aula considerando que pueden presentar formas propias de transmisión y adquisición de esos saberes a partir de pedagogías no escritas o convencionales, que a la vez es un saber valioso que las comunidades poseen. Los saberes locales se plantearán desde un enfoque valorativo de lo propio que ayude a desarrollar una identidad positiva en la niñez indígena, que le permita bases culturales bien cimentadas y establecer relaciones simétricas con grupos o individuos de otras culturas, enriquecerse con los conocimientos de otros, dialogar y aportar sus saberes.

Además, apoyan en la recuperación de conocimientos que adquirieron los migrantes, en especial los niños y las niñas; mismos que tienen las personas con necesidades educativas especiales.

De este modo se pretende frenar la erosión cultural y lingüística que históricamente se ha dado en las escuelas de educación indígena, y en las que reciben población indígena y en situación migrante, donde ha predominado el currículo y la visión de una nación homogénea y urbana.

- Diversifican porque proponen los tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad (comunidades indígenas monolingües). El punto de partida es la indagación de las prácticas sociales y culturales del contexto y su tratamiento, para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje (situaciones didácticas y secuencias didácticas) basadas en la identificación previa de la diversidad mencionada.

El mismo autor define qué tipo de vínculos están relacionados desde la propia cultura y/o grupo social con los campos de formación, las asignaturas por disciplinas, los ámbitos el Plan y los programas de estudio nacionales. El Marco Curricular sienta su base, en particular, en campos de formación definidos en el Mapa curricular de la Educación Básica.

Asimismo, son:

- Nacionales: Se destinan y distribuyen a nivel nacional. Presentan las diversas visiones de la cultura indígena y la migrante.
- Especializados: En la medida que permiten la incorporación de lingüística, pertinente para los trayectos formativos de los estudiantes en el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización. Presentan una orientación pluricultural y plurilingüe que impulsa, en el desarrollo curricular, el uso de las lenguas en prácticas sociales y culturales, y los conocimientos de las diversas culturas. Particularizados en la situación migrante, al considerar las condiciones diversas en que se ofrece el servicio educativo desde campos agrícolas que han logrado conformar aulas con infraestructura básica, hasta aquéllos que presentan condiciones rudimentarias e insuficientes para llevar a cabo los procesos educativos. La especialización también se produce por y para cada nivel educativo, y por la secuencia metodológica que se usa articuladamente en todos los niveles para incluirlos con bilingüismo y la bi-alfabetización ponderando, en la primera infancia, el bilingüismo simultáneo.
- Étnicos: Recuperan la visión propia de los pueblos originarios en cuanto a la representación del mundo y sus conocimientos, y dejan ver cómo formas disciplinarias de agrupar los conocimientos, desde la visión escolar basada en presupuestos científicos— que ha imperado hasta la actualidad. Por tanto, abordan conocimientos

filosóficos, científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, económicos y geográficos.

- Dinámicos: Se renuevan permanentemente, irán incluyendo cada vez más conocimientos y su uso, en los pueblos y las comunidades, propiciando la autogestión educativa.
- Retroalimentarios: incorporan cada vez más acciones educativas y de gestión de los docentes, los estudiantes y la comunidad local, a partir de la recuperación que se haga de estos conocimientos y experiencias con varios medios, y el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.
- Innovadores: Se presentan en formato impreso y digital. Impulsan la red de docentes por nivel y su articulación, mediante reuniones colegiadas, talleres, seminarios y una página web que apoya su capacitación y el intercambio profesional.

Por tanto, los Marcos Curriculares detonan:

- Las acciones para incorporar los saberes de los pueblos, fortalecer las identidades sociales y culturales, y revertir los procesos de deterioro cultural y lingüístico.
- La inclusión de conocimientos particulares de la cultura indígena y la cultura migrante.
- El desarrollo curricular y el enriquecimiento del Plan y los programas de estudio nacionales.
- El trabajo fructífero en aulas multigrado. El uso de materiales especializados plurilingües en diversos formatos de nueva generación.
- Las redes de apoyo y las redes de docentes y de la comunidad educativa.
- La participación de otras instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales e instituciones de educación superior.

Los Marcos Curriculares enfrentan el desafío de atender, dentro de la diversidad de la población indígena y migrante, a estudiantes con necesidades educativas especiales que también se favorecen con los contenidos y las competencias enunciados.

La concepción de la creación de los Marcos Curriculares para atender la diversidad ha implicado romper algunas percepciones tradicionales:

- Que si del currículo nacional se hace uno específico, se estaría creando un currículo paralelo.

- Que para la educación indígena, y la niñez en rezago, se deben hacer adaptaciones curriculares.

Los Marcos Curriculares rompen con estos esquemas, ya que promueven un desarrollo diversificado y contextual, siempre en consonancia con el Plan y los programas de estudio, que incluye el conocimiento del pueblo o de la comunidad al considerar las adaptaciones, como en la inclusión de conocimientos de los pueblos y las comunidades indígenas (que demandan, por derecho, los pueblos originarios) y la cultura migrante, además:

- Concretan la flexibilidad del currículo nacional para incluir, más que eliminar, contenidos y competencias, visiones del mundo y metodologías de educativas de los estudiantes y de la comunidad.
- Amplían y especializan el currículo nacional general, al incluir diversas visiones del mundo.
- Guían, prevén y fomentan la intervención real, congruente y pertinente de los docentes en niveles de concreción diversa, hasta llegar a la programación del aula.
- Trabajan lo común y lo específico en la diversidad nacional contextualizada y situada. Unen el diseño el primero como marco mismo donde se definen los desarrollos, que además permiten intercambiar, conocer y trabajar con ellos y sus equipos técnicos.
- Actualizan constantemente las mejoras y buenas prácticas.

Los Marcos Curriculares de cada nivel se complementan con materiales de apoyo, bilingües, plurilingües y para la bi-alfabetización, destinado al docente y al alumno, y también para los agentes educativos comunitarios para la inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios como contenidos educativos, siendo relevante el trabajo por proyectos.

## **2.7 Conclusión.**

La distinción entre un modelo educativo y un modelo curricular, radica en la que el primero se basa en un plan que tiene su origen en estándares nacionales e internacionales, el cuál permiten la consecución o implementación de una estrategia que logre elevar la calidad de los niveles educativos de un país, en cambio un modelo curricular se fundamenta en una serie de acciones orientadas y consensadas con la finalidad de concretar los objetivos planteados al inicio de un proyecto o plan, sin duda ambas son necesarias para su buen funcionamiento, ya que si no hay un buen modelo educativo que posea un modelo curricular que conlleve al logro de los objetivos y metas propuestas, estaremos fracasando en el intento.

El modelo educativo para las próximas generaciones deberá potenciar las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, deberá permitir la confluencia de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza. El mismo solo se podrá constituir si construimos e implementamos un currículo capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de potenciar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad, lo que implica estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente, para resolver los problemas que plantea, demanda o se proyectan en el contexto actual y futuro.



## CAPITULO 3

### UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS.

#### Introducción

Para enfrentar los retos y los problemas el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza planteen la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Frade, 2009), que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta. En este capítulo se dará a conocer como la RIEB adopta este enfoque de competencias como proyecto de vida.

Pero, ¿Qué es el enfoque por competencias? Se puede afirmar que no tiene que ver con competitividad, sino una forma de ver y hacer en educación, es un concepto holístico.

*El holismo supone que todas las propiedades de un sistema no pueden ser determinadas o explicadas como la suma de sus componentes. En otras palabras, el holismo considera que el sistema completo se comporta de un modo distinto que la suma de sus parte que involucra en el individuo la práctica conjunta e interrelacionada, de conocimientos, habilidades destrezas, actitudes y valores para ejecutar tareas, resolver problemas específicos de la vida, sea en los ámbitos personal, laboral o público. (Frade, 2009: 56).*

El nuevo modelo educativo a desarrollar, requiere ser organizado e implementado con base en el concepto de Competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo.

Para Tobón (2004), se debe de hacer una ida y vuelta constante entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable, para entender la complejidad actual del sistema educativo Mexicano, la RIEB adopta el Enfoque por Competencias o Enfoque Socio-formativo Complejo, para ayudar a la construcción de un Proyecto Ético de Vida a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, económicos, políticos, culturales y la implementación de estrategias contextualizadas a los intereses, autorrealización y vinculación laboral de los individuos

Evidentemente adoptar el enfoque por competencias compromete a los docentes a un cambio profundo en su concepto de educación y en su práctica, buscando asegurar el aprendizaje de sus estudiantes y dejar de lado lo memorístico y repetitivo. Es en este punto donde los maestros presentan las mayores resistencias, dado que, a su parecer, no hay razón de cambiar todo aquello que durante años les ha dado resultado, sin percatarse que lo que ha cambiado son los estudiantes y la sociedad misma.

Es cierto que la formación laboral y profesional contribuye de manera importante al enfoque por competencias, dado que se apunta a un perfil de egreso (Plan de Estudios 2009. SEP. México) que les permite a los estudiantes incorporarse al mundo laboral. Esto, sin embargo no se contrapone con una formación disciplinar y científica. Por el contrario, el enfoque por competencias contempla y promueve las competencias científicas, que le posibilitan al estudiante abordar y resolver nuevos problemas de manera asertiva y creativa. (Perrenoud, 2004).

En el mundo contemporáneo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los

símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

La investigación educativa ha buscado precisar el término competencias, coincidiendo en que éstas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (Perrenoud, 2003). Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

A través de los diferentes procesos de investigación, consulta y discusión realizados se ha constatado, en primer lugar, que el concepto de “competencias” es ambiguo y polisémico, dentro de un campo (“capacidad”, “habilidad”, “aptitud”, “destreza”) cuyas fronteras son difusas. Bajo una apariencia de consenso pedagógicamente correcto, aparecen perspectivas y enfoques muy distintos. No obstante, como señala Ayas (2002), en un buen trabajo sobre el tema, el concepto de competencia hace referencia a los prerrequisitos necesarios accesibles a un individuo o un grupo para responder satisfactoriamente a exigencias complejas. Estas exigencias definen la estructura de las competencias. En segundo lugar, como sistemas de acción complejos, las competencias comprenden no sólo componentes cognitivos, sino también estrategias y destrezas necesarias para aplicar el conocimiento y las habilidades, así como emociones y actitudes adecuadas. Competencias son, de acuerdo con su perspectiva, capacidades y aptitudes cognitivas que dispone un individuo o que puede adquirir para resolver problemas dados, así como disposiciones motivacionales y actitudinales que se emplean para resolver con éxito determinados problemas en situaciones variables.

Una competencia es, pues, una aptitud para actuar de manera pertinente frente a una situación compleja, movilizando los recursos necesarios para resolverla de modo adecuado. Como un saber hacer, integra diversos elementos (conocimientos, actitudes y habilidades), que

permiten resolver satisfactoriamente tareas complejas. De este modo, ser competente es, por un lado, disponer de los conocimientos necesarios pero, por otro, de la capacidad de movilizarlos con buen criterio, en la situación oportuna y a su debido tiempo, como para dar una respuesta adecuada ante un problema complejo.

Ser competente exige conocimientos como requisito previo, pero no basta disponer de ellos sí, al tiempo, no se ha aprendido a transferirlos y a movilizarlos mediante las tareas didácticas y situaciones apropiadas. De este modo, si faltan los recursos a movilizar no hay competencia; pero si los recursos están presentes y no se sabe movilizarlos de modo adecuado, entonces, en la práctica, tampoco hay competencia. Saber movilizar los recursos (cognitivos, procedimientos o actitudes) supone contar con los procesos cognitivos y procedimientos o capacidades estratégicas para saber actuar en una situación compleja. Las competencias, pues, no sustituyen a los contenidos o conocimientos, pero admiten la capacidad de servirse de ellos para resolver un conjunto de tareas.

En suma, alguien es competente cuando ante situaciones que suponen resolver un cierto tipo de problemas o en las que hay que efectuar determinadas tareas complejas, es capaz de movilizar eficazmente los recursos pertinentes (propios o sabe buscar los ajenos) para resolverlas adecuadamente.

La competencia es, entonces, un conjunto de capacidades, ejercidas sobre determinados contenidos, en una categoría, clase o familia de situaciones para resolver los problemas que se presentan. Por otra parte, subrayan que un enfoque por competencias supone una integración de contenidos, actividades y situaciones en las cuales se ejercen esas actividades. Por eso, adoptar un enfoque de competencias requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias áreas curriculares).

Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio-históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009). Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad) y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la

finalidad que los educandos logren desarrollar capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal (Aguerrondo, 2009).

De esta manera, las Competencias a desarrollar contribuirán a dominar los instrumentos socio-culturales necesarios para interactuar con el conocimiento, permitir la interacción en grupos heterogéneos, potenciar el actuar de un modo autónomo y comprender el contexto (Comisión Europea de Educación y Cultura 2004), lo cual reafirma que las competencias demandarán una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tendrán su expresión concreta.

El enfoque educativo por Competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Sepúlveda 2002), dado que las Competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individuales, se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos (Coll, 2007), lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Álvarez: 2006 pp.56), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan (Salas, 2005), a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador.

Por su naturaleza, las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto (Salas 2005), que demandan de éste: “desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos” (Frade, 2009, p.85).

El modelo educativo por Competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001), por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como

sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás.

### **3.1 Definición de competencias.**

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información. Para Alonso (2000), el concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

Por su parte Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instaaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

La educación basada en competencias para Argudín (2000) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado. De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

### **3.2 Competencias para la vida y perfil de egreso de la Educación Básica.**

El contexto que perfila nuestro mundo demanda el diseño de un currículum cognitivo conductual, donde se busque un desempeño concreto a partir de un proceso marcado por la flexibilidad en el trabajo docente. Lo esencial será establecer metas y clarificar el desempeño articulando las necesidades de los individuos con las necesidades de la sociedad (Frade, 2009).

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos efectuada en Jomtien Tailandia marzo de 1990, se retoman las consideraciones anteriores al plantearse que para atender las necesidades básicas del aprendizaje se deben incluir, como parte del mismo, tanto las herramientas esenciales (lectura, escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), ambos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir. Por lo anterior, el proceso de aprendizaje debe permitir a cada educando desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Desde 1997, el informe de Delors planteó como requerimientos la educación del Siglo XXI, cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida de cada individuo, deberán constituirse en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, aprender los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para influir en el propio entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y aprender a ser, que es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Lo anterior conlleva una serie de desafíos cognitivos (SEP, 2004) enfocados a atender problemas relevantes de nuestro mundo, traduciéndose esto en la puesta en marcha de una escuela para la vida, donde se coloca al alumno en los enigmas de la existencia en el mundo social y natural, a través de la promoción de aprendizajes concretos y funcionales, apoyándose en metodologías activas capaces de abordar aprendizajes con alta complejidad de manera sistematizada, donde el conocimiento por aprender es significativo en tanto pueda ser relacionado con conocimientos y experiencias anteriormente adquiridos (Ausubel, 1983).

Según Euridyce (2002), el currículo a implementar en un nuevo modelo educativo basado en competencias deberá integrar las siguientes competencias para los distintos niveles que

comprenderá la educación para la vida y que, por tanto, constituyen los perfiles de egreso del educando:

### **3.2.1 Competencias para el aprendizaje permanente**

Implican la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, aprender a aprender, movilizandolos distintos saberes: conceptuales, procedimentales, actitudinales y valores en la solución de diversas situaciones. Integrarse a la cultura escrita, hacer un uso adecuado de las tecnologías de la comunicación y la información para comprender la realidad y participar en su mejora.

### **3.2.2 Competencias para el manejo de la información**

Se relaciona con la movilización de saberes para identificar, valorar, seleccionar, sistematizar y utilizar información, así como el conocimiento y manejo de estrategias para el estudio y la construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en ámbitos culturales diversos.

### **3.2.3 Competencias para el manejo de situaciones.**

Consiste en organizar y animar a los alumnos a diseñar proyectos de vida que incluya diversos ámbitos de desempeño: social, cultural, académico, económico, etc., administrándolo en tiempo y forma. Implica, además, afrontar los cambios que se presentan, tomando decisiones y asumiendo consecuencias de su actuar, enfrentar el riesgo y la incertidumbre en este mundo complejo y cambiante.



### **3.2.4 Competencias para la convivencia**

Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; trabajar en equipo, en colaboración para el logro de metas o propósitos establecidos. Considera además el manejo de las relaciones personales e interpersonales para la convivencia, valorando la diversidad, interculturalidad y su viable inclusión.

### **3.2.5 Competencias para la vida en sociedad**

Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. Promover ejes transversales que permitan actuar con respeto a los demás, a la diversidad, combatiendo el racismo y la discriminación, con pleno orgullo de contar con una doble pertenencia: una nacionalidad y el reconocimiento de la tierra como patria.

### **3.2.6 Campos formativos.**

Los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de este nuevo sistema educativo se definen y organizan con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la educación para la vida. Los currículos de la educación deberán estar orientados a niveles de desempeño con base en los siguientes campos formativos: “Lenguaje y comunicación”, “Pensamiento matemático”, “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, y “Desarrollo personal y para la convivencia” (SEP, 2009, p. 16).

En consecuencia, la ubicación de los campos formativos y las asignaturas se centrarán en sus principales vinculaciones, así como en la importancia que revisten como antecedente o subsecuente de la disciplina. Los niveles de desempeño de la educación para la vida se vincularán entre sí a través de la relación que establecen los campos y las asignaturas.

### **3.3 Retos del modelo:**

1 ) El criterio heredado por la sociedad “occidental”, caracterizada por el pensamiento generado en la Grecia clásica, que planteó una división de las “ciencias “en términos de disciplinas, con límites fijos, separando las ciencias “duras”-desde una perspectiva lógico-matemática, de las ciencias “blandas” la música, el arte, el deporte, (Aguerrondo, 2009), ignorándose, de esta manera, el carácter integral del individuo, en el que coexisten otras inteligencias, que incluyen la cenestésica, la espacial, introspectiva, emocional, entre otras (Ibáñez,2007) inteligencias que contribuyen al desarrollo de determinadas competencias particulares.

2) La resistencia mostrada por los remanentes de la educación escolástica, basada en la autoridad y la razón, donde el docente es visto como fuente de sabiduría, en tanto el discente es percibido como un ignorante, cuya mente es asumida en calidad de una tabla rasa, quien aprendía en tanto lograba grabar y reproducir las enseñanzas de su maestro.

La implementación de un modelo educativo basado en competencias debe tomar en cuenta que él mismo conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, por lo que precisa que las personas encargadas de su implementación re-diseñen el significado de lo que es el aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio exitoso (Núñez, María. (2003).

El cambio del modelo educativo “tradicional” a un modelo basado en competencias, debe ser realizado con sumo cuidado, ya que las competencias pueden ser interpretadas desde ópticas muy diferentes (Latapí 1998), por lo que particularmente se les debe diferenciar de la competitividad, entendida ésta como la rivalidad entre los sujetos para alcanzar algún fin o la cualificación del sujeto para el desempeño específico de una función dentro del aparato productivo, tal y como lo plantea Ayas (1996), citado por Gvirtz, y Palmidessi. (2009), ya que esto podría hacer caer al modelo educativo en un recurso para la instrumentalización del ser humano, producto de una homogenización curricular generada por la globalización, que subordine el desarrollo de las Competencias del individuo a las necesidades de la producción y reproducción de las condiciones materiales de vida (Althusser, 1978), encubriéndose con un discurso que plantee a la educación y los sistemas educativos como medios a través de los

cuales la sociedad procura la generación y transmisión del conocimiento y la cultura (Aguerrondo, 2009), es decir, las competencias se deberán desarrollar para garantizar la calidad de vida de la nueva humanidad, y no estar en función exclusiva del aparato productivo

El modelo educativo basado en Competencias, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, crear su propio futuro; lograr sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Coll, 2007), como producto de un trabajo que integre la comunicación, explicita las metodologías de trabajo, considere los contenidos (dominios de conocimiento) como instrumentos o herramientas para el desarrollo de la personalidad del sujeto; de manera que todos estos aspectos incidan en la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, tomando en cuenta el perfil del alumnado, para el desarrollo progresivo del currículo en los distintos programas educativos, donde los criterios de evaluación han de informar sobre los tipos y grados de aprendizaje alcanzados y permitir el analizar el por qué y para qué son necesarios y útiles los contenidos de trabajo que se presenten.

El desarrollo de las competencias sólo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual demanda de éstos (Reyes, 2003) el que ayuden a los educandos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, ya que para estas, el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás.

### **3.4 Competencias básicas y áreas curriculares.**

Según Murillo (2004), un enfoque del currículum por competencias exige un planteamiento integrador de los contenidos de la enseñanza. Las competencias básicas, como los ejes del currículum, no están vinculadas unívocamente a una materia o área curricular determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, por ejemplo, la competencia para comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe no se adquiere solo en el área de comunicación y lenguaje, sino en cada área curricular; y lo mismo sucede con la competencia para relacionarse y cooperar, que no debe ser de una materia o área, puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña. Las competencias se pueden, entonces, convertir en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar

Por eso mismo, plantea problemas para integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias o áreas. Por eso, para orientar a los docentes, resulta conveniente clarificar las relaciones, para evitar el peligro de que, inmersas en el currículo habitual de materias disciplinares, queden como un sobreañadido que no contribuye, sustantivamente, a modificar los contenidos enseñados y criterios de evaluación. Las competencias básicas pueden convertirse en un puente entre las metas educativas, los fines de la transformación curricular, las competencias marco, los ejes de la Reforma Educativa y del currículo y los contenidos, como conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes (contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales), que posibilitan desarrollarlas. El mayor nivel de integración se produce en las tareas, actividades y resolución de problemas desarrolladas a nivel de aula.

En relación con los contenidos, cada área curricular tiene unos contenidos propios, con un determinado valor cultural, que merecen ser enseñados y aprendidos, junto con el carácter de instrumento o recurso para ser competente. Esos contenidos, puestos al servicio de la comprensión del mundo, dan lugar a unas competencias específicas del ámbito, área curricular o materia. Por su parte, con las competencias básicas nos referimos a competencias transversales, que se sitúan, para no confundir, a otro nivel. Además, dentro de estas últimas,

unas se orientan en competencias para la vida (autonomía, cooperar, aprender a aprender) y otras tienen un carácter más académico (matemáticas).

Para Fierro (2005), los contenidos de las distintas áreas curriculares son recursos necesarios para ser competente, dado que no se puede movilizar un conjunto de saberes, si no se poseen previamente. Esto significa que un currículum definido en términos de competencias no puede prescindir de identificar los saberes que han hecho posible el desarrollo y la adquisición de esas competencias. Pero es preciso, igualmente, enseñar a aplicarlos y utilizarlos en situación, a través de un conjunto de tareas, que supongan buscar qué acciones (procedimientos) y recursos (conocimientos) se precisan para resolverlas. En este sentido, la planificación del currículum consistiría en el diseño de tareas, a trabajar en el aula por medio de un conjunto de situaciones, para las que se ha previsto los contenidos que se necesitan para que los estudiantes desarrollen las correspondientes competencias. Los recursos (de saber, saber hacer o actitudes) que cada disciplina o área puede aportar se subordinan a resolver tareas complejas (un problema o realizar una comunicación), propias de cada competencia.

Un currículum centrado en competencias puede tener distintos enfoques, que prioricen determinados aspectos. Así, desde un enfoque transversal, se incide en promover unos aprendizajes más activos, en competencias para la vida o en la interdisciplinariedad de conocimientos. Se trata, en suma, de una visión más integral del aprendizaje, que conjuga conocimientos, destrezas, actitudes y valores. En lugar de un aprendizaje centrado en la adquisición de información, se enfatiza la aplicación y utilidad de los conocimientos en determinadas situaciones similares. En la propuesta de la llamada pedagogía de la integración (Roegiers, 2007), ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las tareas o situaciones, que unida a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. La pedagogía de la integración estudia “cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículum de enseñanza, en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación” (Ibáñez 2004: 29).

Planificar el desarrollo del currículum en términos de competencias no puede limitarse a los saberes, paralelamente tiene que preocuparse por las necesidades del contexto sociocultural y

tareas adecuados para su utilización. Las competencias desempeñan un papel integrador, organizando los contenidos en función de lo que se espera que el o la estudiante sea capaz de hacer. Como tales, reorganizan los elementos didácticos en función de lo que se quiere que adquiera.

### **3.5 Conclusiones.**

El factor clave bajo un enfoque de competencias es que todo conocimiento teórico o conceptual tiene sentido a la luz de su aporte en la configuración de una práctica docente en el aula que logre un aprendizaje significativo por parte del alumno. El elemento teórico por sí solo no otorgará las herramientas didácticas al docente para que potencie el desarrollo de sus alumnos. A su vez, la enseñanza de técnicas y prácticas sin sustento teórico convierte al docente en un mero técnico sin capacidad de discernimiento ni reflexión respecto a cómo desenvolverse en contextos específicos y diferenciados. Por ello, el enfoque de competencias que promueve la RIEB busca articular elementos teóricos y prácticos en la actualización formativa de los docentes.

Este enfoque ha sido asumido por las principales estrategias de formación continua que se desarrollan dentro del marco de la RIEB, al menos en el nivel declarativo; sin embargo, constituye aún un área por investigar, determinar la medida en que esto se lleva efectivamente a la práctica, es decir, el grado en que la formación que reciben los docentes realmente es congruente con el enfoque que a su vez, ellos tienen que desarrollar en sus aulas.

A manera de ejemplo, basta considerar el tema de la enseñanza basada en competencias, si es que entendemos a la competencia en su acepción de prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos.

Enseñar por competencias exige al profesor transformar su pedagogía y su didáctica a la que está habituado. En el modelo clásico, se parte de identificar el conocimiento erudito (usualmente contenidos disciplinares) para transformarlo en conocimiento que se va a enseñar

en las aulas. La expectativa en este caso es que el conocimiento aprendido sea trasladado eventualmente al medio social cuando sea requerido, aun cuando en la situación didáctica tal contacto no se haya propiciado. Por el contrario en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en competencias, se da una construcción en espiral en la acción, donde los conocimientos se perciben como herramientas útiles para la resolución de problemas y esto provoca un cambio en la enseñanza de los contenidos.

## **CAPITULO 4**

### **ENSAYOS PUBLICADOS SOBRE LA RIEB.**

#### **4.1 Problema a investigar.**

En este capítulo se tiene como finalidad analizar dos investigaciones con respecto a la RIEB, en ella se examina el tipo de investigación los responsables y los resultados de ambas investigaciones.

El propósito de la comparación se finca en establecer que en el Modelo Educativo de la RIEB, en función del perfil docente hay un aparente miedo por la evaluación y desconocimiento de las bases filosóficas que hacen que la implementación no logre los estándares de calidad esperados, así como también que existe la necesidad de que los profesionales de la educación estén capacitados para desarrollar las habilidades cognitivas, conductuales y sociales en cada individuo.

En el primer artículo se denominó “Aplicación del Enfoque por Competencias en Educación Primaria” el objetivo fue poner en marcha un proyecto piloto de evaluación del docente y de la gestión, en 198 escuelas primarias federalizadas del estado de Chihuahua, el responsable del proyecto a nivel estado de Chihuahua fue el Profesor Mario Alberto Lujan Andujo en el año (2009).

Los beneficios que se pretendieron con dicho proyecto fue experimentar un proceso de evaluación con base en referentes comunes sobre los aspectos centrales de la práctica educativa, y que motiva a los procesos individuales y colectivos proporcionando a la reflexión y evaluación al identificar las necesidades reales y comunes de formación y a la vez valorar la importancia del intercambio de experiencias, de la planeación conjunta y lo más importante vencer el miedo a la evaluación, coevaluación y heteroevaluación, se trabajó en específico con la primaria “Eloy S. Vallina”, donde se hace la invitación al personal en general, de los 20 docentes aceptan de forma voluntaria 8 y 3 son elegidos por la directora por ser grupos con baja puntuación en los resultados ENLACE 2011.



Dicho piloteo tuvo un cronograma de actividades que inició según lo tenían marcado, como lo fue la presentación, capacitación y diseño del mismo, pero pierde su continuidad en el momento del seguimiento y la etapa final no se lleva a cabo, por lo menos en la escuela primaria observada. Los cambios significativos aún no se han logrado ver, pero por los beneficios que promete la RIEB, a mediano o largo plazo pudiera apreciarse avances reveladores. Desde mi punto de vista tal vez no se logró el éxito esperado a corto plazo debido a que los docentes traen esa desconfianza en la evaluación de su labor y el miedo al cambio de metodología en su forma de trabajo, lo que los hace reacios a la hora de implementar la RIEB.

El segundo artículo se denominó “Análisis mediante el discurso, el conocimiento y las opiniones que tienen sobre la RIEB los docentes” se realizó con una muestra de profesores expertos y no expertos de la ciudad de Monterrey Nuevo León, México, con el fin de analizar mediante el discurso, el conocimiento y las opiniones que tenían sobre la RIEB. Analizar el discurso de los profesores se consideró importante porque éste arroja información sobre las creencias que se tienen en relación a sus conocimientos y prácticas en el aula, las cuales, no necesariamente pueden coincidir con las prácticas esperadas y las metas trazadas en un modelo educativo.

#### **4.2 Marco conceptual.**

El estudio de Peñaranda-Correa, et- al (2006) como publicación *Sui géneris* en Latinoamérica, fue un indicador de la carencia de interés en la evaluación educativa. Particularmente, las creencias de los profesores que tienen sobre la educación y las políticas públicas imperantes han sido poco estudiadas. Analizar las creencias y opiniones es muy importante porque el contexto social donde las prácticas profesionales se concretan, el *habitus*, es donde las estructuras cognitivas y motivacionales de los actores principales entran en acción (Bourdieu, 2007), en este caso, donde las prácticas individuales y colectivas de los profesores pueden intervenir para fracasar o hacer exitoso un proyecto educativo como lo es la

RIEB. En este estudio se analizaron las prácticas educativas de los profesores, a través de su discurso, como prácticas sociales que conforman al sujeto revolucionario.

### **4.3 Procedimientos Metodológicos.**

Este trabajo se realizó de acuerdo a una investigación comparativa que consiste en efectuar una comparación lo más exhaustiva posible entre dos o más términos que pueden ser de muy diversa índole fenómenos sociales o culturales, obras artísticas, autores, textos, conceptos para analizar y sintetizar sus diferencias y similitudes.

#### **4.3.1 Primer Artículo.**

En el estudio participaron 8 profesores de educación básica, 6 profesores no expertos y 2 profesores expertos en RIEB, todos contaban con plaza y registro profesional en la Secretaría de Educación Pública y trabajaban frente a grupo en diferentes escuelas públicas de la zona urbana de Monterrey. La muestra de profesores fue no probabilística, intencional y sujeta a la disponibilidad de profesores que cubrían los criterios de inclusión; debido a que la RIEB es de reciente implementación, fue difícil encontrar a profesores “expertos” que conocieran adecuadamente las bases filosóficas y técnicas de dicha reforma, véase la explicación en el apartado del procedimiento.

Se utilizó una entrevista semi-estructurada para analizar los conocimientos que tenían los docentes sobre la RIEB. La entrevista se diseñó durante los seminarios de investigación en el Instituto FOCIM (Instituto para el Fomento Científico de Monterrey), en los cuales, se discutieron artículos teóricos relacionados con las bases filosóficas y metodológicas de la RIEB.

#### **4.3. 2 Estrategias metodológicas y didácticas específicas en el primer artículo.**

Al inicio del ciclo escolar los docentes mostraron una preocupación por llevar a cabo correctamente su labor mediante el modelo basado en competencias, por lo que se dan a la

tarea de investigar regularmente en fuentes electrónicas para obtener un poco más de información sobre cómo realizar su trabajo frente al grupo.

Los docentes encuestados manifestaron que “la reforma educativa es interesante, positiva pero incierta” (sujeto 4), lo que hace que surjan temores de saber trabajar apegados a lo que se pretende en el presente ciclo escolar. Están inconformes con el hecho de que no hay una verdadera capacitación en cómo desarrollar su labor dentro del aula, pues consideran que el diplomado recibido en el transcurso del ciclo escolar 2009-2010 estuvo más encaminado a los antecedentes de la reforma y muy poco a la práctica, todos los maestros coinciden en este punto.

En cuanto a los materiales (libros de texto), se inició el trabajo con ellos sin antes tener la información de cómo hacerlo, y sin un programa que marcara sobre cómo lo harían, semanas después de iniciado el ciclo escolar, sólo podían tener acceso a él vía internet, y no todos los maestros lo consultaban, esto debido a desinterés o falta de habilidad para trabajar con la computadora e internet.

Después de haber recibido el módulo 1 del diplomado en el 2009, los docentes afirman que hasta entonces se les entregó el Plan de Estudios 2009 y las guías articuladoras, pero que desafortunadamente no todas las escuelas cuentan con el material necesario para que se cumpla con todo lo que marca, sin embargo consideran que los materiales proporcionados si responden los propósitos del programa, y al perfil de egreso de la educación básica.

La planeación didáctica es el elemento fundamental para el trabajo docente, pues en gran medida de ella depende el logro de los aprendizajes, por ello se debe poner especial cuidado en elegir las actividades, estrategias y recursos para alcanzar los propósitos deseados.

En el marco de la RIEB hay aspectos que no deben faltar como lo son; los aprendizajes esperados ya que son los que reflejaran el saber, saber hacer y saber ser. Por ello es importante dar a conocer a los alumnos lo que se pretende lograr en cada tema, para que ellos mismos sean capaces de identificar si lograron y la medida del aprendizaje deseado.

Pero además una planeación debe tomar en cuenta los intereses de los alumnos, los conocimientos previos, el trabajo grupal o en equipo, diversidad de estrategias didácticas, optimizar el tiempo, selección de materiales adecuados, crear ambientes de aprendizaje pertinentes al contexto y atender temas transversales de prioridad nacional.

En las observaciones que se realizaron se identifica que hay una fragmentación constante en la forma de trabajar, que los temas de geografía, historia, ciencias naturales y exploración de la naturaleza o matemáticas no tiene relación con el nombre del proyecto y que a pesar de que ahora hay más trabajo en equipo, lo que ayuda a que los alumnos sociabilicen el conocimiento, en la mayoría de los maestros no llevan una rúbrica para que se esté evaluando la actitud, ni el proceso, se siguen enfocando al conocimiento y el producto de los trabajos que son en su totalidad cuantitativos, excepto el sujeto 6 que a lo largo del ciclo escolar, y con observaciones y sugerencias de las autoridades que le han tocado que le revisen ha ido mejorando este aspecto, aunque comenta: “lo hago así porque es como me lo sugirieron, pero les dije que es doble trabajo para mí, pues estas anotaciones tienen que cambiarse por calificaciones al termino del bimestre, lo ideal sería que también la boletas de calificación se modificaran, como se dio a conocer cuando inició el piloteo en algunas escuelas del país”.

Los alumnos de grados superiores ocasionalmente trabajan por equipo, ya que son los docentes quien manifiestan que no están acostumbrados a trabajar de esa forma y es más el tiempo que emplean para platicar y jugar que para cumplir con las tareas asignadas.

El sujeto 6, atendiendo un grupo inferior ocasionalmente los integra a trabajar en equipo, y manifiesta que es difícil y tardan más tiempo en hacer el trabajo pero entiende los beneficios y quiere acostumbrarlos y que sepan de la responsabilidad de cumplir con lo que se les pide, ella manejó la autoevaluación y la coevaluación, ya que esto le permitió que fueran mejorando en cuanto a la pérdida de tiempo, y a exigirse entre ellos mismos a terminar a tiempo, contribuyendo con ello a ser más responsables a cumplir su trabajo, pero a la vez que algunos niños eran muy duros al calificarse.

El sujeto 1, trabajó únicamente con los proyectos que marcaba el libro de español, dejando a un lado el aspecto de la lectoescritura, por lo que por lo meses de marzo y abril, se reflejó en la mayoría de los alumnos que no lograban aún leer y escribir.

Con la llegada de la maestra interina por la titular por incapacidad de gravidez, ella se enfocó un poco más en este aspecto, al darse cuenta de esta deficiencia, motivo por el cual los padres de familia manifiestan su inconformidad de que los maestros asistan a tantos cursos (diplomados) dejando a los alumnos sin clases, manifiestan que la RIEB no sirve, pues con ella no aprenden a leer y escribir, donde el error fue en que a los maestros que asistieron al diplomado, no se les especificó que se tiene que trabajar a la par con el método de la

lectoescritura de su elección. Pero además refleja que no hubo interés por parte del sujeto 1 por leer el programa 2009, ya que propone la metodología Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), tal como lo especifican en los Cursos Básicos de Formación Continua para Maestros en Servicio 2010.

Este problema no se presentó en las primarias de las zonas 15 y 16, pues el sujeto 3 si trabajó de acuerdo a como le sugirieron, al cuestionarla sobre quien le sugirió el método que eligió, ella comenta que la maestra de 6° (sujeto 4), ya que por la mañana ella atiende un grupo de 1°, y es quien la está orientando como realizarlo. Para el sujeto 3, el PRONALEES, también forma parte de la RIEB, pues ella nunca había trabajado con éste método, y manifiesta que le agradó y que los alumnos muestran mucho interés en el dictado y los escritos que realizan de acuerdo a los proyectos trabajados, pero además ve que aunque es un proceso más lento para adquirir la lectura y la escritura, en comparación con el que ella acostumbraba a trabajar (Silábico), ve que los niños realmente comprenden los escritos. El sujeto 3 no realiza trabajo en equipo, no usa rúbricas para evaluar, ni la coevaluación, al cuestionarla sobre ello, dice que están muy pequeños y aún no saben cómo calificarse, comenta que lleva un registro sobre los avances individuales de cada alumno, pero las veces que fue observada no pude ver que hiciera anotaciones.

Los maestros de la primaria de la zona 18 manifiestan que el diplomado que les impartieron no fue suficiente, ni adecuado, y consideran que su trabajo no fue muy diferente a como lo venían realizando anteriormente, y expresan que esperan que cuando se generalice, realmente entre compañeros se apoyen unos a otros en cuanto a su aplicación, en el momento en que compartan sus experiencias sobre los aspectos positivos que hayan trabajado.

El sujeto 2 en la primera entrevista se mostró muy interesado y preocupado por la RIEB, pero avanzando el ciclo escolar, se notó que fue cayendo en la forma rutinaria del trabajo, en todas las observaciones su forma de trabajo fue la misma, exponía, escuchaban y realizaban el trabajo. Teniendo al alcance la enciclopedia y pudiéndola aprovechar para cambiar un poco el trabajo, argumentaba que como eran otros libros, por eso era muy poco lo que trabajaba con ella y tampoco llevó un portafolio de evidencias.

A los maestros de la zona 18 en todo el ciclo escolar 2009-2010 no se le hizo ninguna visita de revisión por parte de supervisión, en el mes de mayo la jefatura de sector realiza la visita, pero a los maestros que trabajaban ya con la reforma no se les revisa pues se encuentran

incapacitados. Por lo que no se puede indagar sobre correcciones o sugerencias que les hayan hecho por parte de algún ATP.

Los maestros de la zona 16, si fueron revisados en el transcurso de los dos ciclos escolares, y comentan que les han marcado algunas observaciones, pero que además les han hecho sugerencias para mejorar su trabajo.

Al ponerse en marcha la reforma educativa en la educación básica, trae varias problemáticas en las prácticas pedagógicas, pues no se contempló una capacitación a todos los docentes que tendrían que enfrentar este nuevo reto, tampoco se previó que los libros impresos estuvieran en tiempo y forma para que los maestros tuvieron que comenzar sus clases sin los conocimientos y materiales suficientes, pues sólo se les habían brindado unos cursos de capacitación, en donde se les enseñó brevemente a realizar una planeación para favorecer competencias en sus estudiantes

Lograr desarrollar las competencias para la vida no es tarea exclusiva de la escuela, hay que involucrar a otros factores como la familia, los medios de comunicación y el ambiente sociocultural. Y aquí podrían verse en desventaja escuelas que se encuentran en un medio sociocultural desfavorable, tomando en cuenta que los aprendizajes son procesos individuales y que mejoran gracias a la interacción que se tiene con el medio.

Las escuelas observadas tienen diferencias notables en este aspecto, mientras en la primaria de la zona 15 los alumnos en su mayoría cuentan con acceso a internet tanto en casa como la escuela para la realización de investigaciones, trabajos o tareas requeridas, los alumnos de la primaria de la zona 18 su situación económica es precaria y la escuela tampoco cuenta con los medios para cubrir este aspecto. En las observaciones hechas, ningún maestro trabajó con tecnologías de la información, pero en una ocasión el sujeto 5 dentro de la clase comentó “¿recuerdan el video sobre la situación del niño que no comía adecuadamente?”, al cuestionarla sobre cuando vieron el video y que tema estaban trabajando, menciona que fue sobre una serie de videos y actividades que le pidió a la maestra de aula de medios para trabajar el tema “Como soy y que puedo hacer para cuidarme”.

El Plan y programas 2009 se enfoca de forma muy especial al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, y es un punto en el cual todo los docentes tratan de responder, ya que regularmente buscan que sus alumnos expongan sus trabajos de forma

verbal ya sea dentro de su mismo salón y en ocasiones piden que recorran algunos grupos para que den a conocer sus productos al término de los proyectos trabajados.

La metodología que deben seguir los docentes para cumplir con los requerimientos de un enfoque por competencias, es diseñar una planificación de clases a través de un proyecto integrador y contextualizado, donde incluya contenidos significativos y funcionales para el alumno.

Otra opción es el trabajo por secuencias didácticas que pongan en práctica una serie de habilidades, actitudes, conocimientos y recursos, desarrolladas en sus tres momentos (inicio, desarrollo y cierre).

### **4.3.3 Observaciones de los docentes entrevistados en el primer artículo.**

Los docentes entrevistados se dan cuenta de que la RIEB exige un cambio a fondo y significativo en comparación con el trabajo que se venía realizando anteriormente desde su planeación, que ahora debe ser por proyectos y manejando la transversalidad, el desarrollo de la clase que debe ser más dinámica, “La participación del alumno debe ser más activa, que sea el alumno el que dirija su propio aprendizaje, sin esperar a que el maestro le proporcione toda la información” sujeto 4, además de una mayor sociabilización en el aprendizaje y sobre todo de la actitud tanto de maestros, alumnos y padres de familia. También comenta que a ella se le ha dificultado trabajar este aspecto con su grupo, ya que como son alumnos de 6° no están acostumbrados a ser ellos quienes coordinen su trabajo, menciona que con el grupo de primero que atiende por la mañana es más fácil, pues aún no están tan acostumbrados a que sea el maestro quien dirija toda la clase.

Comentan los factores que han facilitado los aprendizajes de los alumnos, pero aún se enfocan más en las dificultades que han tenido en el proceso de la implementación de la RIEB.

Los maestros deben enfrentarse al nuevo reto de desarrollar competencias en los educandos, asumiendo que deben realizar una transformación en su quehacer docente, donde se contemplen nuevas estrategias de enseñanza, que ayuden a que sus alumnos aprendan a aprender, basándose en los cuatro pilares de la educación, de acuerdo con lo que Delors (1994) establece que se requiere que los educandos aprendan a conocer, aprendan a hacer, aprendan a

ser y aprendan a convivir, con la finalidad de ser competentes en el ámbito laboral y en su vida diaria.

Por lo antes mencionado los docentes de educación primaria tienen la oportunidad de recibir un diplomado, con la posibilidad de conocer y poner en práctica estrategias que faciliten aprendizajes significativos en sus alumnos, pero lamentablemente es poco lo que llevan al aula. En la mayoría de ellos se refleja mucha preocupación por cumplir con los productos que se tiene que entregar, (hecho que se repite en los dos ciclos en los que se han recibido el diplomado) pero no todos ponen en práctica lo aprendido en ellos.

#### 4.3.4 Segundo Artículo.

En el segundo artículo se transcribieron las entrevistas de audio a texto en una computadora con procesador de texto en formato Word. Para analizar los datos se siguieron las guías de transcripción sugeridas por Muñoz (2005), una vez depurado el texto se establecieron categorías analíticas atendiendo a la estructura de la entrevista semi-estructurada, y a las competencias consideradas a desarrollar en los programas de educación básica, véase la Tabla 3, en donde se presenta un ejemplo relacionado con la categoría “competencias para el aprendizaje permanente”.

Tabla 3.

Aprendizaje permanente.

Código	COMP-AP
Definición breve	Competencias para el aprendizaje permanente
Definición amplia	Implican la posibilidad de aprender, asumir, y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad



¿Cuándo identificar en el discurso que el profesor hace referencia a la competencia de “aprendizaje permanente”?	Cuando el profesor refiere que la (s) competencia (s) para “el aprendizaje permanente” implican que el niño en la escuela se le enseña y aprende diferentes dominios o conocimientos que le servirán durante toda su vida
¿Cuándo no atribuir que el profesor conoce las implicaciones de la competencia “aprendizaje permanente”?	Cuando el profesor sugiere y/o ejemplifica que la competencia de “aprendizaje permanente” se refiere a habilidades específicas que se utilizan en situaciones específicas, o que el niño aprende y aplica en una única vez el conocimiento.

Fuente: elaboración de los investigadores para presentar un ejemplo de codificación para la “competencia para el aprendizaje permanente” con su definición y los criterios para identificarla en el discurso de los profesores

#### **4.3.5 Estrategias Metodológicas y Didácticas Específicas en el Segundo Artículo.**

A través de los seminarios de investigación que se condujeron en el Instituto para el Fomento Científico de Monterrey (FOCIM), el grupo de alumnas que realizó el estudio leyeron artículos teóricos e institucionales relacionados con la RIEB, se identificaron los conceptos más relevantes que están implicados en dicha reforma y con esta información se desarrolló la entrevista semi-estructurada anteriormente mencionada véase la figura 1.

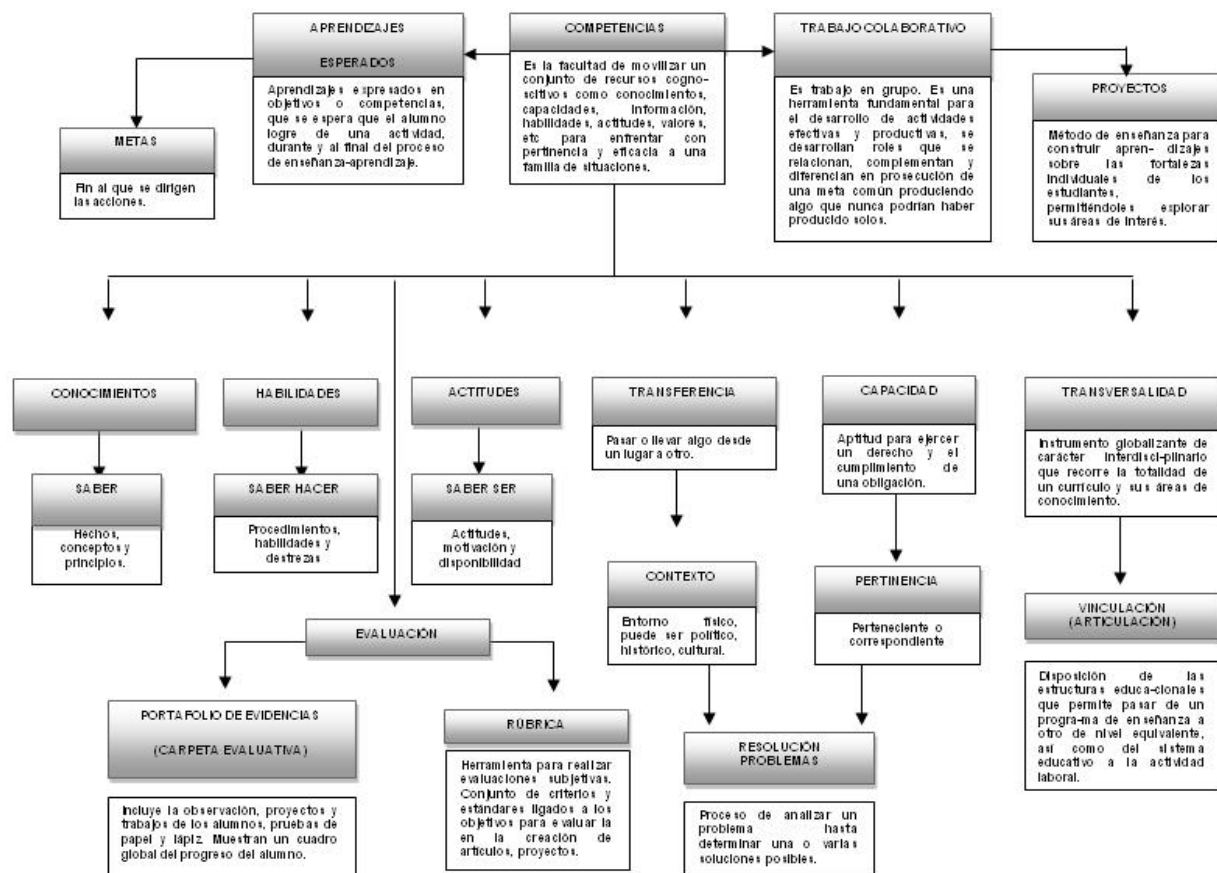
Dada la incertidumbre, que en ese momento se identificó en los estudiantes y profesores respecto al éxito que podría tener la RIEB en la educación mexicana, se acordó como necesario la realización de un estudio que tuviera como objetivo analizar el discurso para identificar las creencias y opiniones de los profesores respecto a la reforma. Una vez que se consideraron las implicaciones teóricas y metodológicas del estudio, se eligieron a los

profesores que participarían en la muestra. En dicha elección se consideró como expertos a los profesores que impartían cursos o diplomados relacionados con la filosofía e implementación de la RIEB, y como no-expertos, a profesores que sólo conocían a la RIEB a través de los Talleres Generales de Actualización.

Cada uno de los miembros del grupo de investigación asumió la tarea de invitar a profesores expertos para que pudieran participar en el estudio. De cuatro profesores expertos conocidos por el grupo de investigación en el área metropolitana de Monterrey, sólo asistieron dos profesoras que cumplían con los criterios establecidos. Respecto a los profesores no expertos se contactó a 14 profesores, y de ellos asistieron seis. A los profesores, tanto expertos como no expertos, se les invitó a participar comentándoles que nos interesaba que asistieran a una reunión en la cual se conversaría sobre “diversos temas relacionados con la educación”. Para no sesgar la participación de los profesores no se les especificó que el tópico de la conversación sería la RIEB. La entrevista fue dirigida por una alumna del grupo que conocía el formato de la entrevista. Además durante los seminarios se realizaron ensayos para que detectaran problemas que durante el estudio podrían ocurrir.

Figura 1.

“Red” de conceptos relacionados con la reforma integral educativa de la educación básica (RIEB)



Fuente: documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública y que sirvió para desarrollar la entrevista semi-estructurada

## 4.4 Resultados

### 4.4.1 Resultados de la investigación del primer artículo.

Los docentes investigados manifiestan que la información recibida en los diplomados, mejoró considerablemente de un año al otro, en cuanto a la utilidad para realizar el trabajo en el aula, pues en el ciclo 2009-2010 se enfocó un poco más a ver los antecedentes de la RIEB, y la recibida en el ciclo 2010-2011 pudieron hacer un análisis comparativo sobre la forma de

trabajo tradicional y la que se debe trabajar de acuerdo a buscar desarrollar las competencias requeridas para cada asignatura.

La transversalidad es un punto débil que no se logra dominar pues sigue predominando el trabajo aislado y en pocas ocasiones logran una verdadera articulación en los temas. Aún no queda claro como lo deben lograr, algunos maestros intentan hacerlo como el sujeto 4, trabajó el tema “La honestidad”, esto debido a un problema que surgió en una kermés y los alumnos falsificaron boletos para comprar. De ahí la maestra llevó las actividades de todas las asignaturas que planteó al grupo, los alumnos eligieron una de acuerdo a sus intereses y trabajaron temas de repaso. Siendo la única ocasión en que observó que trabajó la transversalidad.

En las entrevistas realizadas, manifiestan que lo más significativo al trabajar con este enfoque, es que el currículum está más desahogado, que resulta un tanto difícil su aplicación, por ser nuevo, que esperan que poco a poco se mejore, que a pesar de que recibieron una capacitación, realmente la práctica es lo que irá marcando el verdadero cambio.

La llegada de los nuevos planes de estudio ha generado en los docentes una preocupación pues no se consideran bien preparados para enfrentarse a los nuevos cambios educativos que plantea la reforma curricular, debido a esto la Secretaria de Educación Pública (SEP) ha promovido algunos cursos con la finalidad de que los profesores se capaciten para ser competentes en el ejercicio de su práctica educativa y que ésta tienda a desarrollar competencias en sus estudiantes; sin embargo no ha sido suficiente pues existen algunos profesores que siguen realizando prácticas docentes tradicionales.

Al hablar de la evaluación se requiere que esta sea formativa, donde permita identificar todo el proceso del aprendizaje, en el cual el propio docente elabora rúbricas acordes al tema que se trabaje, además los trabajos que se consideren relevantes deben estar concentrados en un portafolio. Tampoco incluían rúbricas para evaluar las diferentes actividades realizadas.

Respecto a este punto aún no les queda claro la forma en que deben evaluar las competencias y se apegan mucho a la forma tradicional, con una modificación en cuanto a que los sujetos 4 y 6 incluyen autoevaluación y coevaluación ocasionalmente.

Desafortunadamente de los docentes observados, en el ciclo 2009-2010 no contaban con el portafolio de los alumnos, lo cual indica la nula importancia que les dan a este recurso, además que en ninguna de la observaciones realizadas llevaban una rúbrica elaborada.

Lo que no sucedió en el ciclo 2010-2011, donde la mayoría trató de ir formando el portafolio de evidencias, ya que era un recurso que se revisaba constantemente por los directivos, supervisores o autoridades que hacían las visitas formativas a las escuelas.

Cada maestro incluía trabajos de acuerdo a lo que ellos consideraban adecuados para archivarlos, el sujeto 3 incluyó algunos dictados o escritos y reportes de lecturas a lo largo del ciclo escolar, el sujeto 4 agregó los productos de cada proyecto, el sujeto 5 no especifica qué criterios tomó para elegir algunos trabajos y el sujeto 6 eligió los trabajos que le sirvieron para la evaluación continua.

En el ciclo escolar 2011-2012 en la zona escolar 15 se inicia un curso-taller sobre mapeo de contenidos, con la intención de que se generalizara la forma de planear y trabajo en el aula siguiendo los requerimientos de la RIEB en el aspecto de trabajar la transversalidad. En el primer curso-taller impartido por los ATP de la zona escolar, la asistencia fue del 100%, por manejarse obligatoria y en horario de trabajo, en los talleres subsecuentes fue disminuyendo considerablemente la asistencia de los docentes, hasta llegar a sólo 5 maestros para planear el bloque 4, y 10 para el bloque 5, los motivos fueron variados, desinterés por aprender una nueva forma de trabajo, se impartían en sábados y no se tomaban para cubrir horas cocurriculares (de acuerdo los nuevos lineamientos de carrera magisterial) como se había manifestado al inicio del mismo, ya tenían una forma muy arraigada de planear y trabajar por lo que les resultaba muy complicado cambiar

#### **4.4.2 Resultados de la Investigación del Segundo Artículo.**

Los resultados obtenidos con las profesoras expertas; éstas relacionaron a la RIEB con el concepto de competencias, y éste a su vez, lo relacionaron estrechamente con la noción de competencias para la vida, siendo estas últimas asociadas con las variantes de competencias para el manejo de situaciones, manejo de información, pensar y reflexionar críticamente para la convivencia, valores y normas sociales, relación con otros y la naturaleza.

Por otro lado, las expertas relacionaron a las competencias con el trabajo por proyectos, ésta última a su vez con la evaluación y el portafolio de evidencia, rúbrica y el aprendizaje esperado. Así también relacionaron el trabajar con proyectos con vinculación y transversalidad.

Por su parte los resultados de profesores no expertos fueron los siguientes: Los profesores relacionaron a la RIEB con el concepto de competencias y con calidad para la educación. Mencionaron que hay competencias en materias como español, matemáticas y ciencias naturales. Así también, comentaron que lo que se considera como competencias en primaria puede concebirse como aprendizajes esperados, entre ellas están las competencias de comunicación y las competencias para el manejo de información.

También se encontró que, los profesores comentaron que la Reforma implica trabajar con proyectos y esto último con vinculación. El trabajo con proyectos lo consideraron como parte de la evaluación, y tanto la evaluación como el trabajo por proyectos con el portafolio de evidencias. Por último mencionaron que el proyecto permite trabajar transversalmente.

Durante el ciclo escolar 2008-2009 inició el pilotaje de transferencia de la RIEB en escuelas de nivel primaria, se convocó a los maestros de 1º, 2º, 5º y 6º para capacitarse, esta capacitación fue a cargo del personal del Departamento Técnico de Primaria. Los maestros no expertos, aquí evaluados manifestaron que la capacitación fue breve, con información concreta y poco entendible, además de que no se respondieron eficientemente las dudas de los profesores y que no se mencionó el porqué del nuevo “enfoque”, ni su significado y aplicación. Añadieron que solamente se mencionó lo que “cambiaba” en cada materia.

Los profesores agregaron que tuvieron problemas para “aplicar” la RIEB en su trabajo diario, no sólo por la falta de entendimiento sino también por la falta de libros y materiales de apoyo. Por lo que se dieron a la tarea de buscar información al respecto, utilizando los materiales con los que contaban.

Los maestros no expertos tuvieron opiniones variadas respecto a lo que significan las competencias, dos de ellos confundieron el término por el de “competir olímpicamente”, y dos más encasillaron a las competencias en “habilidades que el alumno debe desarrollar”. Otros agregaron que las competencias son habilidades, destrezas y conocimientos puestos en práctica para que el niño pueda integrarse, interactuar, resolver sus problemas y seguir aprendiendo. Señalaron también que la RIEB “involucra” más a los padres de familia y al entorno, por las actividades que propone.

Un punto en común que mencionaron los docentes, tanto expertos como no expertos, fue que dentro del plan y programa de primaria no se mencionan competencias en todas las materias, sin embargo, en la planeación se sugiere que “se escriban” las competencias que se pretende desarrollar.

Una expresión que define las opiniones de los profesores es que para aplicar el modelo basado en competencias “no se puede estar inventando”, por ello concluyeron que en la implementación de la reforma falta estructuración y logística en la operación. No obstante estas apreciaciones, los profesores mencionaron que la reforma contempla a los “aprendizajes esperados”, que vienen a ser como “el propósito”, la meta a alcanzar con el trabajo del alumno. También coincidieron en que la planeación ahora es más flexible y permite “ver” varias materias en un mismo proyecto, agregaron que de este modo puede trabajarse de forma transversal, para que el alumno sea más productivo, y que a diferencia del modelo anterior, no se segmenta el conocimiento por áreas o materias.

Ambos grupos de profesores, coincidieron en relación a que la nueva reforma tiene grandes expectativas por las autoridades educativas y por ellos mismos como docentes frente al grupo; sin embargo, paradójicamente sus opiniones manifiestan incertidumbre sobre cómo actuar o interpretar la RIEB y el modelo por competencias.

Otro problema, aunado a los problemas de implementación de la reforma que mencionaron los profesores, es respecto al uso de las nuevas tecnologías y las limitaciones que pueden presentar algunos profesores en las aulas. Asimismo, reconocieron que en la actualidad los niños poseen más información que en épocas anteriores y que una de las competencias precisamente corresponde al uso de las tecnologías. Comentaron que es deber de los profesores que se actualicen en el uso de las tecnologías porque permitirá que los alumnos aprendan a manejar la información que reciben de la escuela, del entorno y así poder identificar la información más útil para su aprendizaje.

Los entrevistados expresaron que falta información sobre cómo evaluar las competencias en los alumnos. Saben que existe una propuesta de evaluación que es tener una carpeta para “depositar en ella los trabajos más significativos del alumno” y así poder comparar el nivel de logro; pero objetan, que “se sigue exigiendo una calificación numérica”. Añaden que falta capacitar al profesor para poder evaluar bajo el enfoque por competencias, que a nivel superior

se han establecido los lineamientos de evaluación y certificación, pero en la educación básica aún no se tiene certeza sobre lo que implican las competencias y sobre cómo evaluarlas.

Los resultados del estudio coinciden con los que obtuvieron Peñaranda-Correa, et al. (2006), en el sentido de que los profesores tanto expertos como no expertos, perciben bondades en la nueva reforma educativa pero se mantienen escépticos sobre el “cómo concretarla” y sobre el éxito que se puede lograr con la misma. Estos resultados son preocupantes, porque los profesores que trabajan en las aulas están involucrados directamente con los alumnos. Los comentarios y expresiones de los profesores reflejan que la transición de las políticas educativas, y de los programas de reforma educativa, requieren la participación de todos los individuos implicados. Principalmente, el estudio evidencia que se debe atender a las demandas del entorno, a los conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores que concretan los modelos y planes educativos en el aula.

Al respecto, podemos decir que tanto profesores expertos como no expertos presentan dudas sobre reproducir y aceptar las relaciones sociales dominantes implicadas en la RIEB; en consecuencia, esto podría implicar que ellos podrían conducir sus prácticas educativas en una relación social precaria, en cuanto a la no aceptación de la RIEB como política y modelo pedagógico, y por añadidura, menguar el buen éxito que podría tener la educación mexicana con dicha reforma

Al respecto, de sensibilizar a los protagonistas de aceptar y reproducir prácticas educativas exitosas, en una reforma educativa, Braslavski y Cosse (2006) sugieren que debe existir un consenso entre el proceso de reforma y todos sus actores enfocado en cuatro tiempos: 1) los tiempos políticos que parte de los objetivos de las autoridades de gobierno y la Secretaría de Educación Pública, 2) Los tiempos técnico-profesionales, que se basan en el apoyo de conocimientos científico y argumentativo de especialistas y docentes, 3) los tiempos burocráticos, que determina la normativa y los pasos a seguir de la reforma, sin correr riesgos administrativos y jurídicos. Y finalmente 4) los tiempos pedagógicos, los más importantes y los menos considerados en las reformas, ya que tiene que ver con el proceso de asimilar las políticas educativas por parte de los maestros para aplicarlas con éxito en el aula.

Braslavski y Cosse (2006) agregan que cuando este proceso no es considerado, la reforma suele ser ineficiente y tiene poco impacto en la transformación educativa de un país. En relación a este último comentario, es importante señalar que los procesos de evaluación y



pertinencia para cambiar una reforma no existen en la política educativa mexicana. Es decir, se carece de un sistema de evaluación institucionalizado que permita valorar la eficacia administrativa, logística, de transferencia y de concreción de prácticas y métodos de educación en el aula. La carencia de un sistema de evaluación, por sí misma, es una deficiencia en cualquier proceso de transformación. Los programas que carecen de una retroalimentación seria y rigurosa a través de la evaluación, cae en las interpretaciones coloquiales y son presa fácil de las intuiciones o intereses políticos.

Lo sintomático de la educación en México es que sabemos sobre nuestras deficiencias y a dónde queremos llegar. La prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) nos pone en el nivel que estamos internacionalmente, pero obviamente, enfatizar únicamente en este tipo de evaluaciones puede ser pernicioso porque obedece a un nivel de “tipificación”, con la cual únicamente se indica la posición en la que se encuentra la educación mexicana respecto a otros países o regiones, pero no se describe o explica sobre qué se hace o debe hacerse para mejorar los niveles de calidad y rendimiento académico. Para lograr los altos estándares internacionales, debemos realizar estudios que caractericen e identifiquen, como proceso, los factores y variables que mejor explican la calidad del sistema educativo del país; paradójicamente, nuestra ignorancia sobre qué hacer es un resultado directo de la ausencia de evaluación y retroalimentación en nuestro sistema educativo.

#### **4.5 Conclusión de ambos Estudios.**

Al término de analizar los dos artículos se puede concluir que en este proceso de investigación la observación fue sin duda alguna, la participación y tal vez lo más importante es el compromiso, por parte del docente, de modificar la práctica educativa para poder responder a los retos fijados en la RIEB, dejar a un lado el rol de trasmisor de conocimientos, para enfrentarse ante el desafío de ser un promotor del desarrollo del pensamiento crítico y complejo, así como del trabajo colaborativo, además de apropiarse de los nuevos programas de estudio, por lo cual debe estar consciente de lo indispensable de la formación continua para mejorar su trabajo día a día.

La dos investigaciones muestran que hay avances en cuanto a su aplicación, ya que a pesar de que se cuenta con un diseño curricular, aún falta fortalecer el trabajo pedagógico y sobre todo una verdadera capacitación al docente, además que en él haya mayor disposición para el cambio que se requiere en la planeación, trabajo en el aula y la evaluación, pues si el diplomado no aclaró lo que deben realizar, hay información suficiente en internet, que pudiera apoyar a los docentes, y también que todas las escuelas contaran con todos los materiales que sugieren en las Guías Articuladoras del Plan de Estudios 2009 y 2011.

Con base en los hallazgos que reportan los distintos estudios que se han citado, es evidente que cuando los profesores se enfrentan con la tarea de innovar, entran en juego una diversidad de factores. En el plano personal, sus concepciones didácticas, atribuciones y metas, sus capacidades de autorregulación, sus experiencias previas, así como complejos procesos motivacionales y volitivos. También se demuestra, como antes se ha mencionado, que para cristalizar la innovación, se requieren cambios en creencias y actitudes, transformación de prácticas sociales y educativas, pues no basta sólo con la adquisición de habilidades o técnicas didácticas.

Los problemas que enfrentan los docentes tienen como constante la falta de comprensión teórico-conceptual y apropiación de los modelos innovadores, ligados a la carencia de procesos adecuados de formación docente. Los profesores están reportando la existencia de contextos con poco soporte, carentes de infraestructura apropiada y disponible para el proceso de transformación de la enseñanza en las aulas, así como de apoyo social de parte de los pares o de asesores y mentores calificados.

Sería importante que los docentes contaran con el acompañamiento de un asesor técnico pedagógico, para aclarar las dudas que le surjan y de alguna manera esto servirá para que realmente se cumpla con el trabajo que se pide, pero desafortunadamente las visitas de los asesores a las escuelas, son únicamente para chequeo de documentación.

Haciendo un balance de los logros, tropiezos y retos de estos dos artículos de investigación, vemos que hay aun infinidad de escuelas y que la educación está prácticamente a la mano de todo quien tenga el deseo de prepararse, aún hay un largo camino por recorrer para que esta sea de calidad, pues las pruebas estandarizadas manifiestan poco avance.

Un punto realmente importante para lograr mejorar la calidad en educación es concientizar al maestro de la importancia de realizar un trabajo de primera en el aula y escuela, también buscar que los padres de familia se comprometan en apoyar verdaderamente a sus hijos en el quehacer educativo, y no como mero requisito o cumplimiento de una obligación que se tiene según lo dispone el artículo tercero constitucional, además de que se realice una evaluación realmente confiable que determine los logros y tropiezos que se tenga.

## CONCLUSIONES.

La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo curriculum de la educación en México se ha planteado bajo un enfoque de educación por competencias.

Las reformas curriculares implican que los maestros adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas condiciones en teoría, llevarán a una nueva forma de trabajo en el aula e implicarán modificaciones en los pensamientos y creencias acerca de la educación y sobre su rol en esta actividad.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México responde a la inercia de transformaciones que sigue la sociedad global, la dinámica de las instituciones se transforma y debe estar en sintonía con los requerimientos que exige la sociedad del conocimiento.

Lograr desarrollar las competencias para la vida no es tarea exclusiva de la escuela, hay que involucrar a otros factores como la familia, los medios de comunicación y el ambiente sociocultural. Y aquí podrían verse en desventaja escuelas que se encuentran un medio sociocultural desfavorable, tomando en cuenta que los aprendizajes son procesos individuales y que mejoran gracias a la interacción que se tiene con el medio.

El enfoque por competencias pudiera mostrar sus riquezas si se logra incorporar de manera real en la tarea docente modelos centrados en desempeños, dejando atrás los modelos centrados en información, pero estos cambios demandan nuevas perspectivas de actuar del docente, y mayor participación de los alumnos y padres de familia.

El factor clave bajo un enfoque de competencias es que todo conocimiento teórico o conceptual tiene sentido a la luz de su aporte a la configuración de una práctica docente en el aula que logre un aprendizaje significativo por parte del alumno. El elemento teórico por sí solo no otorgará las herramientas didácticas al docente para que potencie el desarrollo de sus alumnos. A su vez, la enseñanza de técnicas y prácticas sin sustento teórico convierte al docente en un mero técnico sin capacidad de discernimiento ni reflexión respecto a cómo desenvolverse en contextos específicos y diferenciados. Por ello, el enfoque de competencias

que promueve la RIEB busca articular elementos teóricos y prácticos en la actualización formativa de los docentes.

Se requiere inversión de más tiempo no solamente a la planeación del trabajo en el aula, sino también se requiere de una verdadera evaluación, y que a los alumnos se les acompañe durante el trabajo, para que tome en cuenta cómo llegar a la construcción del conocimiento, observando tanto la actitud del alumno, como el proceso que sigue para lograrlo, ya que es ahí donde pudiera intervenir el docente para el apoyo que los alumnos requiera.

Para México fue un reto importante ofrecer una respuesta educativa de calidad ante la creciente fragmentación demográfica y la diversidad presente en el país. México es un país multicultural y plurilingüe, aspectos que sin duda representan una gran riqueza; sin embargo, atender a la gran diversidad cultural, lingüística, diversidad en estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado ha implicado un reto muy particular, y hacerlo con calidad incrementa su magnitud. No sólo se han requerido estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes que atiendan la diversidad de alumnado del sistema educativo, también se están requiriendo maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, la Lengua de Señas Mexicana (LSM), que manejen el Sistema Braille, así como materiales de apoyo que contribuyan a la mejora educativa de estos grupos poblacionales, a fin de promover una atención educativa intercultural y bilingüe.

Las investigaciones demuestran que la RIEB ha resultado ser complicada en su aplicación en el aula, porque empezaron las clases sin conocer a fondo como tenían que trabajar, los materiales los iban conociendo conforme avanzaba el ciclo escolar, y la capacitación de igual manera la fueron recibiendo a lo largo del ciclo escolar, con dudas y hasta con poca disposición a un verdadero cambio, ya que aspectos como la planeación, el desarrollo de la clase y la evaluación no se llevó a cabo tal y como se requiere este enfoque educativo.

El trabajo transversal sigue siendo una debilidad en su labor, es común que la confundan con la correlación, lo que refleja una falta de capacitación en este aspecto. Incluso quienes intentaron trabajar con la transversalidad, siguen enfocados en elegir un tema que pueda ser abordado por todas las asignaturas.

Es indispensable un acompañamiento o seguimiento del trabajo docente en el aula para identificar las necesidades o requerimientos en cuanto a la capacitación adecuada para que realmente se cumpla con lo que pide la RIEB. Considero que las autoridades en ocasiones le

dan mucha importancia a la documentación, cursos que tienen que recibir e impartir dejando aún lado lo que realmente repercute en el mejoramiento de la calidad de la educación, como lo es que el docente en el aula realmente esté desarrollando las competencias en sus alumnos.

Sin duda alguna, el hecho de que hoy se cuente con una reforma educativa, es de gran importancia, pues se ve la preocupación de las autoridades de mejorar la educación, y ponerla a la par con los países desarrollados, pero deben ser responsables de capacitar al docente antes de enfrentarse a los retos para un verdadero cambio, además es sumamente importante concientizar al docente de los beneficios que esto trae, ya que es el docente el único el que puede marcar el cambio, con su disposición, trabajo y estar consciente que la capacitación que se recibe es para aplicarse, no únicamente como acervo cultural.

La formación de los docentes para la implementación de la RIEB en primaria es un reto fundamentalmente de la formación continua en México, es decir, la que se brinda a los maestros en servicio. Si bien es cierto que las escuelas normales siguen preparando a futuros docentes para este nivel, lo que compromete también a la formación inicial, la necesidad de nuevos profesores para la educación primaria es cada vez menor por las tendencias demográficas del país y de igual forma, su incorporación al sistema educativo se habrá de dar en una medida muy menor respecto a la plantilla docente que ya está en ejercicio.

Después de haber analizado la RIEB es difícil tener una visión amplia de sus resultados, puesto que hace un par de años inicio el pilotaje de la RIEB aún está en un periodo de diagnóstico respecto a sus resultados. No obstante, desde esta perspectiva, una de las consideraciones que el docente debe asumir hoy en día respecto a la práctica docente es tener la iniciativa de ser protagonista de los cambios que se han venido dando en materia educativa, viendo esto desde un punto de vista propositivo a fin de desempeñar el ejercicio docente fundamentado en la ética y en el profesionalismo. Al respecto hablar de un cambio en materia educativa no solamente implica reformar la metodología de enseñanza. Implica un proceso integral que requiere modificar ciertas prácticas y romper con paradigmas tradicionalistas y mecanizados.

Retomando la justificación de esta investigación documentada, puedo concluir que se cumplió con los objetivos del presente trabajo ya que primeramente se conoció la situación que acontece en la aplicación de la reforma, para posteriormente analizar las posibles

estrategias de intervención que disminuyan las necesidades del sistema educativo y mejoren las condiciones en las que se desarrollan los alumnos, docentes y padres de familia.

Se requieren estudios más amplios para continuar con el análisis de las opiniones y prácticas de los profesores. Así también, reflexionamos que: si queremos tener éxito con la RIEB, se requieren programas sistemáticos para educar, convencer y animar a los profesores para que trabajen eficientemente. Por último, las autoridades que toman las decisiones importantes de la Educación Mexicana, deben estar convencidas de que las políticas educativas requieren una constante evaluación y retroalimentación institucionalizada donde los profesores que están en las aulas participen activamente opinando y construyendo sus prácticas como docentes (Bourdieu, 2007).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguerrondo, Inés. (2009) Niveles o ciclos. El reto de la articulación Bogotá Colombia
- Alonso, Catalina y Gallego, Domingo. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. Revista de Estilos de Aprendizaje
- Álvarez-Gayou, J. (2006). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3 (34), 11-36
- Álvarez, J. (2005). Las Escuelas de Calidad y los Fenómenos de la Calidad. Entrevista con Jesús Álvarez Gutiérrez. Revista de Educación/Nueva Época, 20.
- Apa Manual de estilo (2010). American Psychological Association (APA) Sexta Edición
- Argudín, Yolanda. (2001). Educación basada en competencias. Revista de Educación / Nueva época
- Arnaut, A. (2004). Cuadernos de Discusión 17: El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP.
- Arnaut (1994). La federalización de la educación básica y normal, 1978-1994. Política y gobierno vol.1, núm. 2: 237-274. Centro de Investigación y Docencia Económicas, México
- Arnaut 1992. La descentralización educativa y el SNTE, 1978-1988. Centro de Investigación y Docencia Económicas, México. Comisión Nacional de Carrera Magisterial y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación 1998. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. SEP, México



- Arnaut y Prawda (1992). La descentralización educativa y el SNTE. Centro de Investigación y Docencia Económicas México. Comisión Nacional de Carrera Magisterial y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Ausubel (1983), Ideas constructivistas y epistemológicas de la educación México: Trillas,
- Ayas (2002), citado por Chaston (2000) Modelo Educativo Basado en Competencias: México: ANUIES.
- Barriga, e Inclán, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias Formación en competencias y certificación profesional (pp. 76–104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres lógicas y Ocho Tensiones. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), pp. 1-26.
- Cantón, I. (2007). Competencias profesionales para docentes y directivos escolares. Revista Novedades Educativas, 194, 16-20.
- Cárdenas, C. (2001). Reflexiones sobre la calidad en educación. Revista de Educación/Nueva Época, 16. Consultado el 2 de febrero de 2007 en el World Wide
- Carnoy y de Moura (2002) Las Reformas Educativas en la década de 1990: Un estudio Comparado de Argentina y Chile. Banco Interamericano de Desarrollo
- Casanova, Ma. A. (2004). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En La evaluación educativa. Escuela básica. (67-102). México: SEP.
- Castelán, A. (2003). ¿Es importante medir la calidad de la educación? Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática, 98, 11-14.
- Chomsky, Noam (2012) La educación editorial planeta
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, Aula de Innovación Educativa, núm. 161, pp. 34–39
- Delors, J. (1997) Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana/UNESCO,

- Díaz Barriga, Á. (2003). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, Perfiles educativos, XXVIII, núm. 111, pp. 7–36.
- Díaz Barriga A. Frida. (2005) Desarrollo del Currículo e innovación: modelos e innovación en los noventa. En: Perfiles Educativos Vol. XXVII # 107. México. CESU.
- Díaz Barriga, Frida (2006) La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. Mc Graw Hill, México,
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1998). México: Santillana.
- Espinosa, (2001) Un pilar de la Articulación de la Educación Básica. Programa de Estudio 2011
- Euridyce (2002), Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria La Red Europea de Información en Educación, p. 21
- Feito, Rafael. (2008) Competencias Educativas: Hacia un aprendizaje genuino Andalucía Educativa
- Fierro Cecilia, et. al., (2005), Transformando la práctica docente. Paidós, México,
- Frade L. (2009), Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato, Edit., Inteligencia educativa. México.
- Frade, Laura. Desarrollo de competencias en educación.: Desde preescolar hasta bachillerato. México, DF: Inteligencia Educativa
- Frade Rubio, 2009 Laura. La evaluación por competencias. Inteligencia Educativa, México, 2009.
- Gago Huguet, Antonio. Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Editorial Trillas, México, 1981.).
- González-Palma, J. (2005). De la gestión pedagógica a la gestión educativa. Una tarea inconclusa. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen V, número 185. Consultado el 31 de enero de 2007 en el World Wide
- Gvirtz, y Palmidessi, M. (2009). Un modelo básico. En El ABC de la tarea docente: vitae y enseñanza. Argentina: Aique.

- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4ª ed). México: McGrawHill.
- Ibáñez, (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos Revista Mexicana de Psicología, vol. 18, núm. 3, pp. 359–371
- Ibáñez, Carlos. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. Revista de Educación Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia (1992). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, México, 1992.
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En Un siglo de educación en México (21-41). México: FCE.
- Loyo, A. 2000. Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio, 1988-1994. Plaza y Valdez, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México.
- Loyo, A. (1997). Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio, 1988-1994. Plaza y Valdez, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México.
- Martínez, A. (2008). El caso del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 1995-2006. Punto de referencia para actuar. México.
- Murillo, P. (2003). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. Educare, 2, 45-55.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. RMIE. 9 (21). 319-359.
- Namo de Mello, G. (2000). Nuevas propuestas para la gestión educativa. México: SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Nieto, (2003). La comunicación en las organizaciones escolares. En Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos (107-129). España: Pearson Educación.
- Núñez, María. (2003). Guía para el diseño curricular por competencias. Documento de trabajo no publicado. Universidad Autónoma del Estado de México
- Ortega Rosario. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. Andalucía Educativa

Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2012) la transformación educativa junto con los objetivos establecidos en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU

Perrenoud, P. (2003). Construir competencias desde la escuela. Chile: JC Sáez Editor.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid: Graó.

Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G., Torres-Ospina, J. y Arango-Córdoba, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. Salud Pública de México, Vol. 48 (3), 229-235.

Pulgarin, Liliana (2012). [https://prezi.com/sjgvikz\\_fxpe/investigación-comparativa/](https://prezi.com/sjgvikz_fxpe/investigación-comparativa/)

Roegiers, (2007), Pedagogía de la Integración. San José Costa Rica: Coordinación. Universidad de Granada. Educativa y Cultural

Reyes, María E. (2003), La práctica de la planificación educativa en el contexto del proceso de descentralización en México. IPEE/UNESCO. París.

Rial, Antonio. (2007), Diseño Curricular por competencias: el reto de la evaluación La Universidad

Salas, Walter. (2005). Formación por competencias en la educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Revista Iberoamericana

Schmelkes, Sylvia. (2001) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP. México. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. ALONSO, M. (1998), Enciclopedia del idioma, México, Aguilar

Secretaría de Educación Pública (2011). Articulación de la Educación Básica Acuerdo 592, México.

SEP. (2007) Programa sectorial de educación 2007 – 2012. México, SEP.

SEP. (2010) Reforma integral para la educación básica. Diplomado para 1° y 6° grados. México.

SEP (2009) Reforma integral de la Educación Básica, (2009) diplomado para maestros de primaria. Dirección general de formación continua de maestros en servicio.

SEP- SNTE (2009) Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009, México: SEP.

SEP Plan de Estudios (2009) Educación Básica, Primaria, México: SEP.

Sepúlveda Leandro, (2002), El concepto de competencias laborales en educación. Notas para un ejercicio crítico», Revista Digital Umbral 2003

Stiglitz, J.E. 2002. El malestar en la globalización. Taurus, Madrid

Tejeda F. J. (1999) Acerca de las competencias profesionales. En: Revista Herramientas. N° 56 y 57

Tobón, S. (2007). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

Treviño, E., et al (2005). Evaluación del Desempeño Docente. México: Original no publicado.

Yáñez, Enrique. (2005), Los fundamentos Del Diseño Curricular por competencias Teoría Curricular